مَسيحّيون وَمُسلِمُون
في سَبيل التّضامُن وَالمَوَدّة

٧

إشراف : فادي ضو



التربية على العيش المشترك

في ظلّ مواطنة حاضنة للتنوّع الديني

المكتبة الب

مؤسّسة أديان

لبنان – ٢٠١٢

مَسيحيّون وَمُسلِمون
في سَبيل التّضامُن وَالمَوَدّة

سلسلة أسّسها ويُشرف عليها
البروفسّور الدكتور عادل تيودور خوري
أستاذ علوم الأديان سابقًا
في كليّة اللاهوت الكاثوليكيّ بجامعة مونستر/ألمانيا

٧

فادي ضو (إشراف)
التربية على العيش المشترك في ظلّ مواطنة حاضنة للتنوّع الدينيّ،
المكتبة البولسيّة (جونيه – لبنان)، ٢٠١٢، ١٣٦ ص.

إشراف فادي ضو

التَّربيةُ على العَيشِ المُشتَرك في ظلِّ مُواطنةٍ حاضِنةٍ للتنوّعِ الدّينيّ

مؤسّسة أديان

المكتبة البولسيّة
جونيه - لبنان
٢٠١٢

هذا الكتاب صادر عن قسم التربية على العيش المشترك في مؤسّسة أديان (لبنان) www.adyanvillage.net

وهو نتيجة مجموعة من الأبحاث والنشاطات العلميّة، في سياق عمل أديان لتطوير التربية على التعدّدية الدينيّة والمواطنة والعيش المشترك ضمن السياسات والبرامج التربويّة الوطنيّة، بدعم من السفارة البريطانيّة في لبنان.

طبعة أولى ٢٠١٢

المكتبة البولسيّة: جونية – لبنان، ص. ب. ١٢٥

هاتف: ٠٩-٩١١٥٦١

فاكس: (٠٠٩٦١)-٩-٦٤٣٨٨٦

(٠٠٩٦١)-٩-٩١٨٤٤٧

توطئة

الأب فادي ضو[1]

إنّ الأجيال الفتيّة والشابّة هي ربيع الأوطان الحقيقي. والربيع يشكّل في المنطق الطبيعي زمن تنقية الأشجار وتهيئة الأرض لكي تكون ثمار الصيف جيّدة ووافرة. لذلك عندما تُطرح مسألة المواطنة والعيش المشترك في لبنان من منظور تربوي، نكون في عمليّة بحث عن جواب للسؤال الأساسي التالي: أيّ مستقبل نريد لهذا الوطن؟ أو باختصار: أي وطن نريد؟

منذ اتّفاق الطائف (١٩٨٩) وحتى يومنا هذا لا تزال إشكاليّة المواطنة في لبنان تتعرّض لشتّى أنواع التجاذبات والتحدّيات. وليس تعثّر مشروع كتاب التاريخ الموحّد حتى الآن إلّا مثالاً مؤلًما عن هذه الحالة. وبدون التقليل من أهمّية المبادرات التي قامت والجهود التي بُذلت على مختلف الأصعدة ومن قبل المؤسّسات التربويّة العامّة والخاصّة ومؤسّسات المجتمع المدني، لا بدّ لنا من الاعتراف بأنّه ما زال أمامنا الكثير من العمل للسير قدمًا في تحقيق المواطنة، التي هي الحجر الأساس في بنيان لبنان الذي نريد.

يطغى اليوم على المشهد الاجتماعي والتربوي تجاذب بين موقفين

(١) رئيس مؤسّسة أديان وأستاذ جامعي في حوار الأديان والفلسفة السياسيّة.

وديناميّتين كلاهما بنظرنا لا يصبّان في عملية بناء المواطنة والسلم الأهلي. الموقف الأول يُختصر بكلمة الانصهار الوطني، حيث لا مكان للاعتراف بالتنوّع الثقافي والديني وإبرازه، بل تسعى بعض البرامج الثقافيّة أو التربويّة إلى محو الخصوصيّات بحجّة التركيز على ضرورة التماهي الكلّي لكلّ مواطن مع شخصيّة وطنيّة واحدة وشاملة. إنّ هذه المقاربة لهي في تناقض مع الواقع ومع الدستور اللبناني في آن. فمن حيث الواقع، إنّ التنوّع الثقافي والديني يشكّل جزءًا أساسيًّا من ثقافتنا الوطنيّة العامّة، وأبسط مثال على ذلك هو روزنامة الأعياد الوطنيّة. والانتماء الديني لا يزال يحتلّ مكانة أساسيّة في تكوين شخصيّة الأفراد وعاداتهم الاجتماعيّة وقناعاتهم الذاتيّة. ومن ناحية أخرى، جمع الدستور اللبناني بشكل مميّز بين احترام الحريّات الفرديّة، الفكريّة والدينيّة وحريّة التعبير (المقدّمة ج، والمواد ٧، ٨، ٩، ١٣) واحترام التنوّع الدينيّ والثقافيّ واعتباره حافزًا لوحدة جماليّة في الهويّة، ومؤسِّسًا للعيش المشترك وللوحدة الوطنيّة الحقيقيّة، معيار شرعيّة السلطة (مواد ٩و١٠، المقدّمة ي).

أمّا الموقف الثاني فقد يُختصر بعبارة التعدديّة الثقافيّة والتركيز على حقّ التمايز والتربية وفق نماذج مرتبطة بالهويّات الخاصّة. من السهل أن نلاحظ بأنّه في مقاربة الحياة الثقافيّة والتربويّة يطغى هذا النموذج في كثير من الأحيان والمواقع على الموقف الأول (الانصهار). وقد يستند البعض إلى إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوّع الثقافي ليؤكّدوا على صوابيّة هذه الديناميّة بحيث إنّ «التنوّع الثقافي، بوصفه مصدرًا للتبادل والتجديد والإبداع، هو ضروري

للجنس البشري ضرورة التنوّع البيولوجي بالنسبة إلى الكائنات الحيّة». لكنّ البعض يخاف من هذه المقاربة إذ يرى فيها السبب لامتلاك كلّ طائفة تصوّرًا مختلفًا عن الوطن، ما يعمّق أزمة الانتماء الوطني ويعيد انتاج النظام الطائفي. وقد سمعنا في السنوات الأخيرة انتقادات لهذه المقاربة آتية من عمق القارّة الأوروبيّة وعلى لسان قيادات فيها من ألمانيا وبريطانيا وغيرهما، تشكّك في قدرة التعدديّة كموقف سياسي وتربوي على تعزيز المواطنة والتماسك الاجتماعي بين أبناء الوطن الواحد.

إنّ معالجة هذه الإشكاليّة على الصعيد اللبناني يجب أن تقودنا إلى بلورة مقاربة ثقافيّة وتربويّة ثالثة تقوم أساسًا على المواطنة التي تدحض في آن الانصهار والطائفيّة، وأختصرها بعنوان «المواطنة الحاضنة للتنوّع». إنّ هذه المقاربة تنطلق من موقفين أساسيّين: أوّلاً اعتبار التعدديّة الثقافيّة والدينيّة في لبنان جزءًا من الهويّة الوطنيّة والثقافة العامّة المشتركة، وثانيًا اعتبار المواطنة المجال الحيوي لتجلّي الهويّة الوطنيّة وللالتزام في الحياة الاجتماعيّة العامّة.

في مجتمع متعدّد مثل لبنان، يجب أن تضمن المواطنة المسؤولة والفاعلة التماسك الاجتماعي وتعزّز حيويّة المجتمع المدني وعمليّة بناء السلم الأهلي. كما أنّه عليها أن تيسّر المبادلات الثقافيّة وازدهار القدرات الإبداعيّة التي تغذّي الحياة العامّة. تقتضي هذه المقاربة عدم الفصل تربويًّا بين التعدديّة الثقافيّة والدينيّة من جهة والمواطنة والأخلاق المدنيّة من جهة أخرى. والمقصود طبعًا ألاّ تبتلع الهويّات الطائفيّة الخاصّة الشخصيّة المواطنيّة لدى التلامذة، بل على العكس، انطلاقًا من التربية على المواطنة، أن يجد التلميذ في ذاته

وشخصيّته مساحة حاضنة للخصوصيّة الثقافيّة التي يمثّل ولخصوصيّات الآخرين أيضًا، بحيث يتدرّب على اكتشافها واحترامها وتقديرها كجزء من ثقافته الوطنيّة العامة.

على هذا الأساس أدركت مؤسّسة أديان، عبر خبرتها في هذا المجال، بأنّ المطلوب تربويًّا يتعدّى مسألة إضافة مادّة أو دروس في البرنامج التربوي الوطني عن التعدديّة الدينيّة في لبنان، بل أن نعمل معًا على بلورة مشروع تربوي شامل عن المواطنة الحاضنة للتنوّع، فنساهم بذلك في تحرير ذهنيّات التلامذة من رواسب الطائفيّة والتقوقع الديني والمذهبي، ونبني في نفوسهم شخصيّة وطنيّة تفتخر بانتمائها إلى لبنان، الوطن النهائي والمشترك لجميع أبنائه بتعدّد جماعاته الثقافيّة والدينيّة.

لذلك يأتي هذا الكتاب في سياق ورشة مستمرّة ومستدامة أطلقتها مؤسّسة أديان بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء والمؤسّسات التربويّة الخاصّة والأكاديميّين والباحثين والمرجعيّات المعنيّة من المجتمع المدني والمؤسّسات الدينيّة، ويحتوي على مقاربات متعدّدة لمسألة التربية على العيش المشترك، قُدِّمت ضمن ندوات عُقدت لهذه الغاية وفي إطار المؤتمر الذي عقدته المؤسّسة في الجامعة الأميركيّة في بيروت[٢] للغاية نفسها.

يؤسِّس هذا الكتاب بمضمونه لعمليّة بلورة السياسات التربويّة المنوط بها المساهمة في بناء المواطن الصالح والمسؤول وتحرير لبنان

(٢) مؤتمر التربية على المواطنة والعيش المشترك في لبنان، برعاية وزير التربية والتعليم العالي البروفسور حسّان دياب، ١٥ آذار ٢٠١٢.

من أزمته الثقافيّة الناتجة من تفشّي الذهنيّة الطائفيّة. فيجد القارئ في الفصل الأول تشخيصًا علميًّا للواقع عبر دراسة ميدانيّة أُجريت على عيّنة من تلامذة لبنان، وتحليلاً لنتائج الدراسة يفضي إلى بلورة بعض التحدّيات الرئيسيّة التي تواجه التربية في هذا السياق. ثم يقدّم الفصل الثاني مقابلة بين عدّة مقاربات حول دور التربية في تعزيز المصالحة المستدامة والسلم الأهلي، انطلاقًا من خبرتي لبنان وإيرلندا الشماليّة. أمّا الفصل الثالث فيتطرّق إلى إشكاليّة التعدّديّة الدينيّة من وجهة نظر تربويّة، مقدّماً عدّة أطروحات عن كيفيّة التعامل مع هذه المسألة. ويختتم الفصل الرابع هذا الكتاب بعرض متنوّع لدور التربية الدينيّة في التنشئة على المواطنة.

ختامًا، لا يقدّم هذا الكتاب مشروعًا تربويًّا واحدًا يحدّد بشكل قاطع عمليّة التربية على المواطنة والعيش المشترك في ظلّ المجتمع اللبناني المتعدّد دينيًّا وثقافيًّا، بل يجمع بين مقاربات مختلفة من خبراء ومسؤولين في القطاع التربوي تمهّد الطريق للتوافق على المبادئ المؤسِّسة للسياسة التربويّة المطلوبة في هذا المجال. وهذا ما تعمل مؤسّسة أديان على تحقيقه كمشروع وطني يُساهم في تحقيق رسالة لبنان، وطن العيش المشترك والنموذج في عيش المواطنة الحاضنة للتنوّع ضمن أفق الحريّة والتعدديّة.

التربية على المواطنة
والعيش المشترك في لبنان

الوزير حسّان دياب[٣]

أودّ أولاً أن أوجّه تحيّة فخر وإكبار إلى «مؤسّسة أديان»، هذه المؤسّسة التي لم تمضِ سوى سنوات قلائل على ولوجها ميدان العمل في المجالات الثقافيّة والتربويّة والروحيّة، حتى تمكّنت من ترك بصمات واضحة في ترسيخ قواعد المعرفة المتبادلة والالتزام المشترك، وبناء علاقات التضامن والتفاعل الإيجابي بين أبناء مختلف الأديان في لبنان. ولا شكّ أنّ موضوع هذا المؤتمر اليوم الذي دعت اليه هذه المؤسّسة الكريمة لمناقشة أهمّية التربية على المواطنة والعيش المشترك في لبنان، هو من الأهميّة بمكانة كبيرة، لأنّ التربية تشكّل نقطة البداية وحجر الأساس في بناء المواطن وتنشئته ضمن بيئة سليمة ومعافاة من كل الشوائب التي قد تلحق به نتيجة الجهل أو القصور عن معرفة الآخر.

من هنا وفيما نحن نلج عتبة القرن الحادي والعشرين للتعرّف على أهمّية دور التربية على المواطنة، دعونا نتوكّأ على تقرير اليونسكو في هذا المجال، والذي يعلن بأنّ فلسفة التربية وأهداف التعليم

---

(٣) وزير التربية والتعليم العالي في لبنان منذ ١٣ حزيران ٢٠١١.

والتعلّم تنحصر في التعلّم للمعرفة، والتعلّم للعمل، والتعلّم للعيش مع الآخرين، وتعلّم المرء ليكون. ترى أليس مفهوم ذلك كله هو استمرار التعلّم مدى الحياة. أوَليس التعلّم للعيش مع الآخرين هو ما اعتمدنا تسميته في لبنان العيش المشترك.

إنّ التعليم أيها الأعزاء هو ذلك «الكنز المكنون»، كما اصطلحت على تسميته اللجنة الدوليّة المعنيّة بشؤون التربية. ولست هنا لأفاخر حين أقول بأنّ لبنان قد اهتدى إلى هذا الكنز، إذ لا تزال وزارة التربية والتعليم العالي تعمل في هديه من خلال الإصلاحات والخطط التربويّة التي اعتمدتها والتي ترمي إلى تعزيز الانتماء الوطني وترسيخ مفهوم العيش مع الآخر بين الطلاب، وذلك عبر إعادة النظر بمناهج التعليم، والتركيز بخاصّة على المناهج التفصيليّة لمادّة التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة التي تجسّدت بالإصدارات المتتالية للمركز التربوي للبحوث والإنماء، والتي تتناول محاور عديدة متكاملة ومتماسكة، تتعلّق بمختلف وجوه حياة الطالب والمواطن والإنسان، ووجوده وحضوره في شخصه وعلاقاته في أسرته ومدرسته ومجتمعه، كما في وطنه وفي العالم. وإذا كان تركيزنا في وزارة التربية والتعليم العالي على أبنائنا الطلبة من خلال هذه الإصدارات الخاصة بالتربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة، فإنّي أؤكّد بأنّ ما نهدف إليه لا يتحقق في الصف أو المدرسة والملعب طوال النهار، بل هو يتكامل في الأسرة والمجتمع وفي وسائل الإعلام على اختلافها. وهكذا تتحقّق رسالة التربية بتأمين المشاركة الواعية الحقّة بين المدرسة والأسرة والمجتمع.

من هنا نستطيع القول إنّ رسالة وزارة التربية في لبنان ليست موجّهة إلى الطلاب وحسب، بل هي رسالة إلى كلّ أبناء الوطن

على اختلاف مشاربهم وأهوائهم ومذاهبهم. وإنّنا لننتهزها مناسبة لنناشد ذوي الطلبة في لبنان بل المواطنين جميعًا، مطالعة إصدارات الوزارة الخاصة بالتربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة لأنها حقًّا كُتبت للوطن، كل الوطن، من أجل أن يَعيش الجميع في ظلّ المفهوم الصحيح للمواطنيّة، ممّا يعزّز الانتماء والانصهار الحقيقي والصادق لأبناء هذا الوطن، لبنان.

ولا يحقّ لنا ونحن نتحدّث في رحاب «مؤسّسة أديان» أن نتجاوز موقع الدين وأهميّته في التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة. لا شكّ في أنّنا جميعًا نعلم بأنّ الدستور اللبناني قد نصّ على أنّ حريّة الاعتقاد مطلقة وأنّ الدولة تحترم جميع الأديان والمذاهب وتكفل حريّة إقامة الشعائر الدينيّة. لذلك فقد ركّز كتاب المركز التربوي للبحوث والإنماء، من خلال عرضه لمناهج التعليم الجديدة، على أنّ الأديان السماويّة التي نؤمن بها في لبنان إنما تقوم على الإيمان بالله، وأنّ التزام المؤمنين بدينهم هو تطبيق لتعاليم الله التي تتضمّنها الكتب المقدّسة، كما أنها تنهى المؤمنين عن القيام بأيّ فعل يسيء إلى قيم الدين لأنّ ذلك يعتبر من المحرّمات.

وهكذا نتبيّن بأنّ المناهج الجديدة التي اعتمدتها الوزارة قد أولت موضوع الدين اهتمامًا خاصًّا، انطلاقًا من الحقيقة الثابتة بأنّ الإنسان عدوّ ما يجهل، وأنّ معرفة الدين، أيّ دين، على حقيقته، من شأنه أن يساعد الإنسان على فهم دينه ليمارسه على نحو أفضل ويحترم أصحاب الدين الآخر، في إطار من الفهم والوعي والإدراك بأنه لا يجوز لتابع دين معيّن أن يتّخذ موقفًا من أتباع دين آخر إذا كان يجهل حقيقة ذلك الدين، فالأديان كلها، إنما تسعى للهدف ذاته.

ومن هذا المنطلق تعمل وزارة التربية والتعليم العالي، من أجل تربية أجيال المستقبل في لبنان على أساس أنّ وحدة الوطن إنما هي باتّحاد عائلاته الروحيّة، اتّحادًا قوامه القيم والأخلاق والمعرفة الحقيقيّة بعضنا لبعض في إطار الحريّة، ومن ضمنها حريّة العقيدة وما يرتبط بها من حقّ المواطنة الكاملة للجميع في الحقوق والواجبات، التي هي حجر الزاوية في بناء المجتمع. من هنا وعلى أساس فهمنا الصحيح والعقلاني لهذه الحقائق، يتجسّد أمامنا الشعار الذي نفاخر به في لبنان: الدين للّه والوطن للجميع.

الفصل الأول

الشباب
وتحدّيات العيش المشترك

إدارة التنوّع والمواطنيّة
بين الشباب اللبناني
إبسوس

أهداف البحث

الهدف الأساسي لهذه الدراسة الميدانيّة هو إيصال آراء الشباب اللبناني إلى مؤسّسة أديان حول الترابط الاجتماعي، وقيم المواطنيّة، والتعدديّة الطائفيّة في لبنان، بالإضافة إلى تصوّرهم، وانطباعاتهم ومواقفهم حيال شركائهم في الوطن من الديانات أو الطوائف الأخرى.

المنهجيّة وتعريف العيّنة

تمّ تنفيذ الدراسة باستخدام الطريقة الكميّة. تكوّنت العيّنة من ٣٠ مدرسة، تمّ اختيارها بين خاصةٍ ورسميّة، من كل لبنان، حيث أُجريَت مقابلات مع ٤٣١ تلميذًا تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٧ سنة، ينتمون إلى مختلف الطوائف. من بين التلاميذ من كانوا قد شاركوا سابقاً في ورشة عمل ألوان التي قامت بها مؤسّسة أديان.

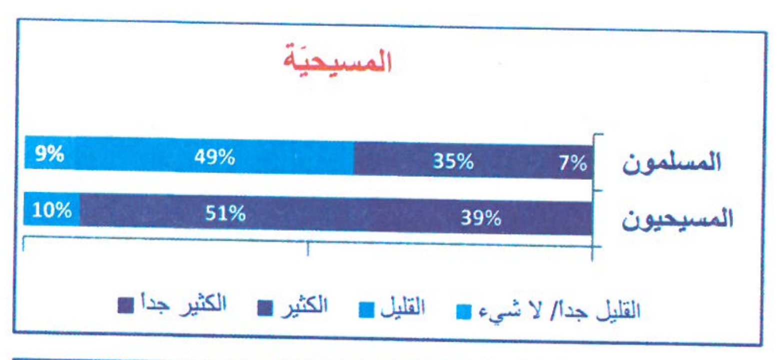
أبرز نتائج الدراسة

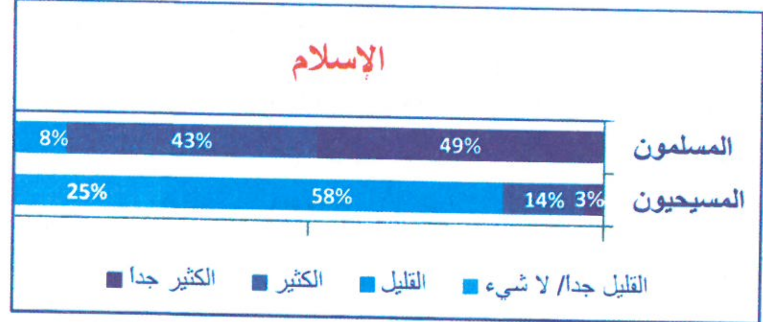
١) تقبُّل التعدّد الطائفي

أ) المعرفة بالأديان (كما صرّح الشباب)

إلى أيّ مدًى تعرف عن الديانات المختلفة: المسيحيّة، الإسلام؟

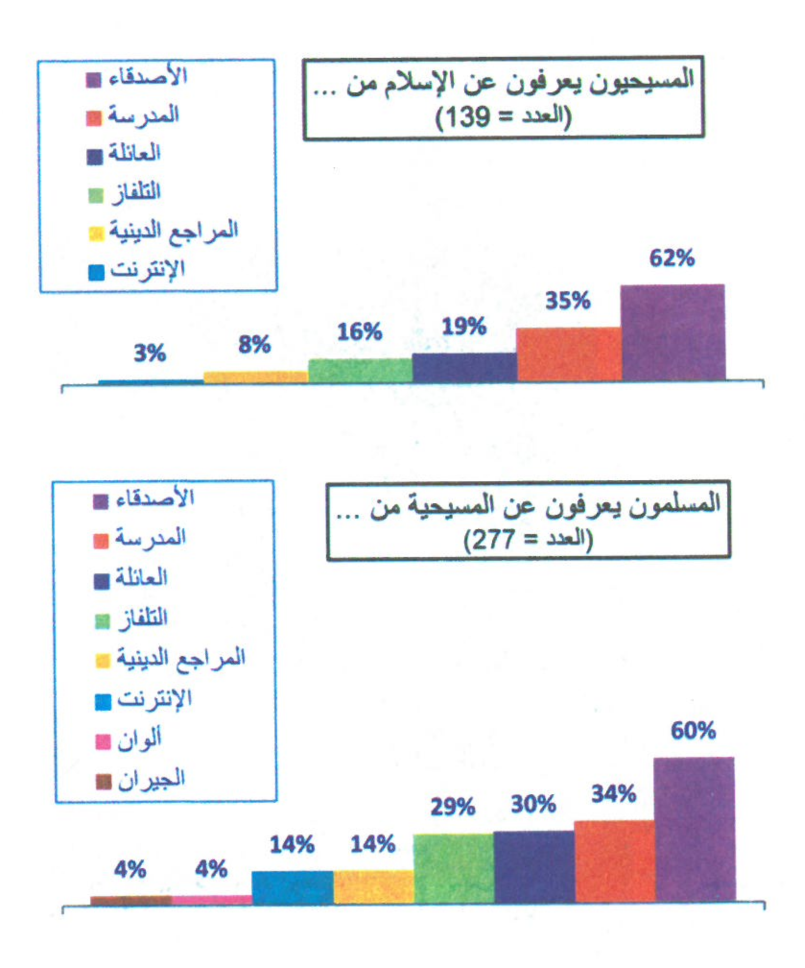
أعرف الكثير جدًّا (٤) – أعرف الكثير (٣) – أعرف القليل (٢) – أعرف القليل جدًّا / لا أعرف شيئًا (١)





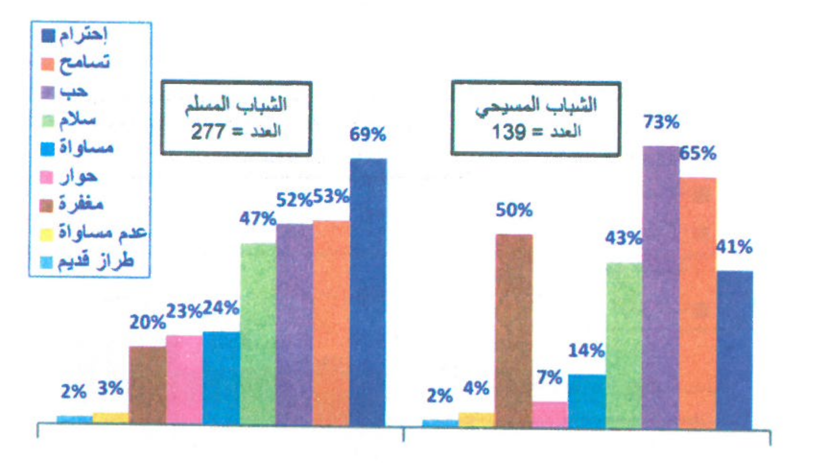
ب) مصادر هذه المعرفة بالأديان (أجوبة عفويّة)

من أين حصلت على معلوماتك حول الديانة المسيحيّة؟ حول الإسلام (من ضمنهم الدروز)؟

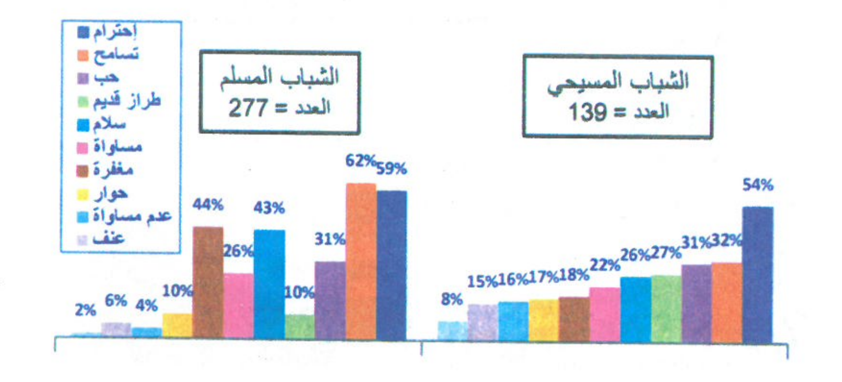


ج) اختَر أكثر ٣ صفات تنطبق برأيك على كل ديانة.

المسيحيّة بنظر ...



الإسلام بنظر ...

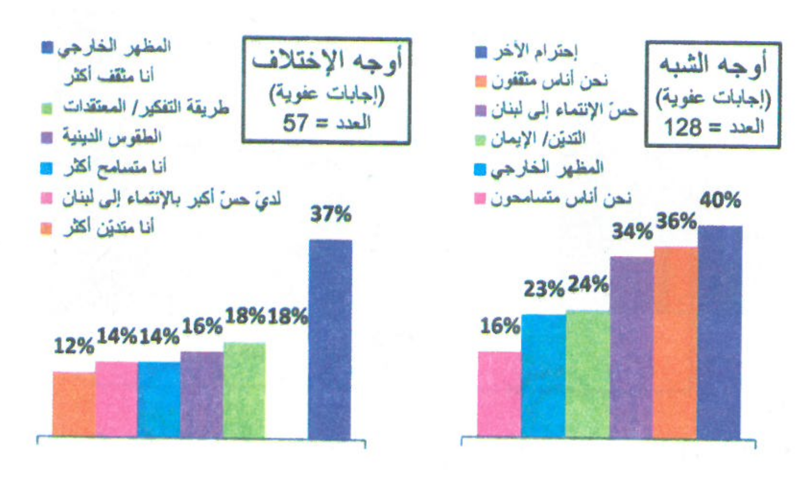


د) متشابهون أم مختلفون عن الشباب من ديانات/ طوائف أخرى؟

هل تعتبر نفسك مُشابهًا أو مختلفًا عن الآخرين الذين هم في سنّك لكنهم ينتمون إلى طوائف مختلفة عن طائفتك؟ فيمَ تتشابهون؟ فيمَ تختلفون؟

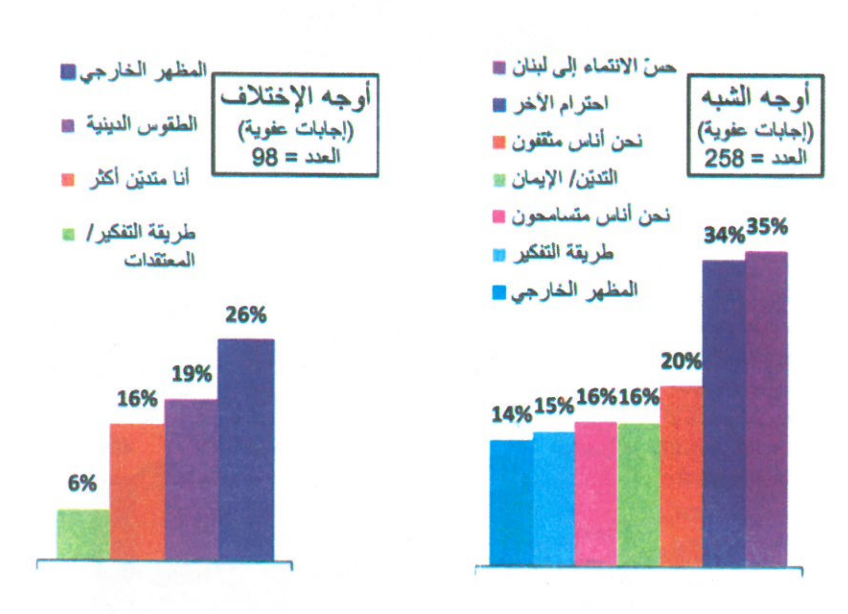
رأي الشباب المسيحي (١٣٩)





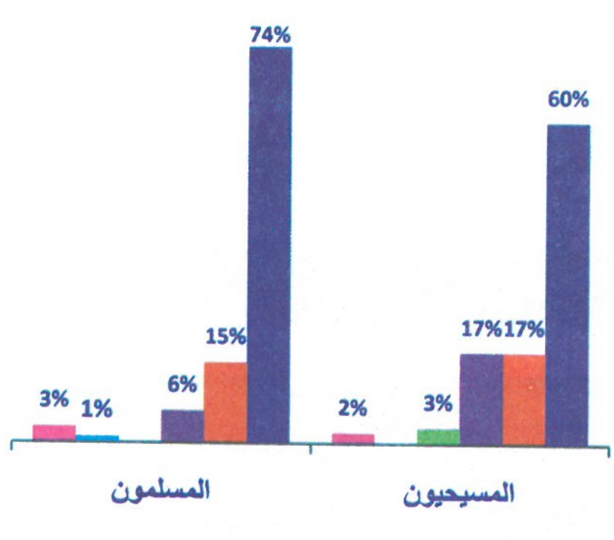
رأي الشباب المسلم (٢٧٧)

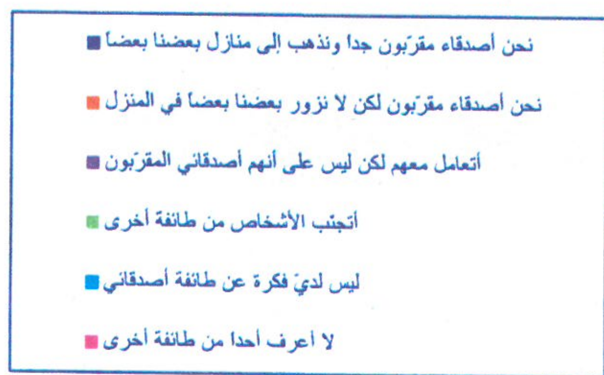




هـ) التعامل مع أشخاص من طوائف أخرى

كيف تتعامل أنت في الحقيقة مع أشخاص من عمرك لكن ينتمون إلى طوائف أخرى؟



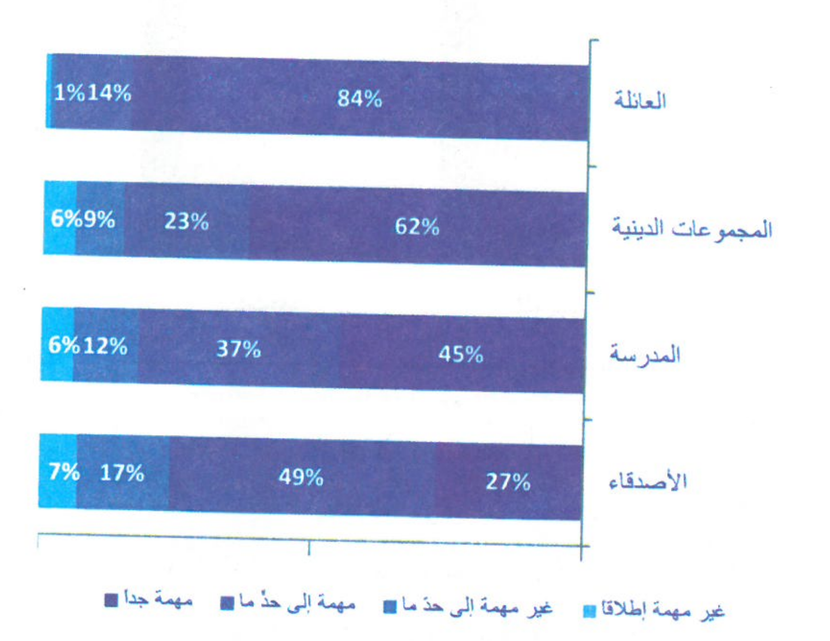


٢) المواطنيّة والتماسُك الاجتماعي

أ) ما الذي يبني قيَم الشباب ومعتقداتهم وسلوكهم؟

ما مدى أهمّية عائلتك في تشكيل قيَمك، معتقداتك وسلوكك: مهمة جدًّا؛ مهمة إلى حدّ ما؛ غير مهمة إلى حدّ ما أو غير مهمة إطلاقًا؟

(إجابات عفوية عدد ٤٣١)

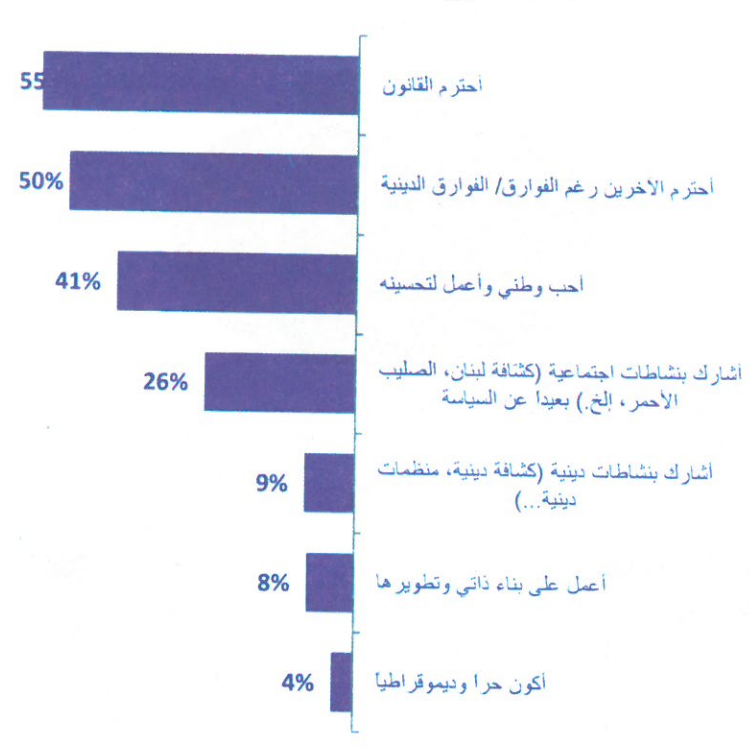


ب) المواطنيّة الصالحة

ماذا تفعل عملياً للعيش كمواطن لبناني صالح؟

(إجابات عفوية عدد ٤٣١)

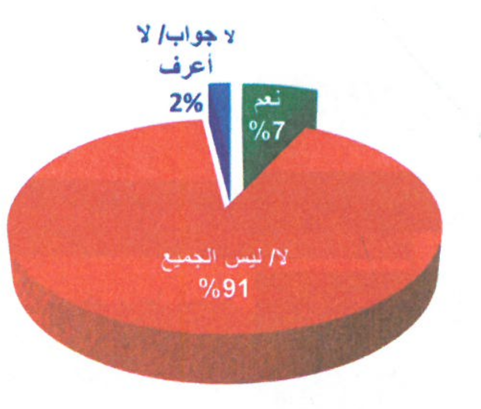
كمواطن صالح...

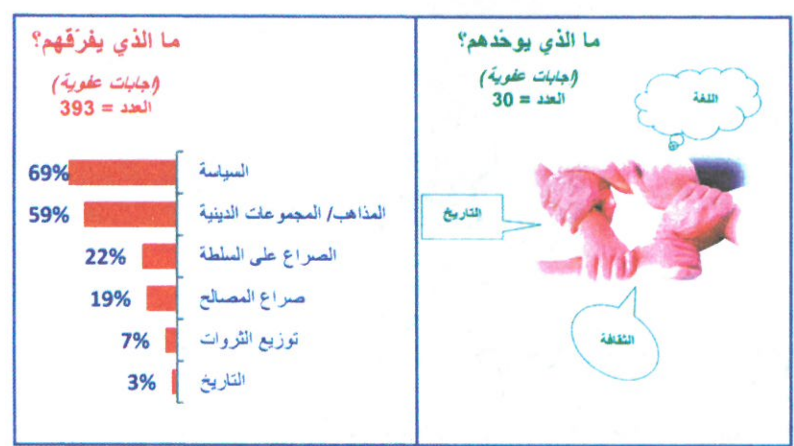


ج) هل اللبنانيون موحّدون؟

هل تظنّ أنّ كل اللبنانيين موحّدون؟ ما الذي يوحّد اللبنانيّين؟ ما الذي يُبعد اللبنانيين عن بعضهم بعضاً؟

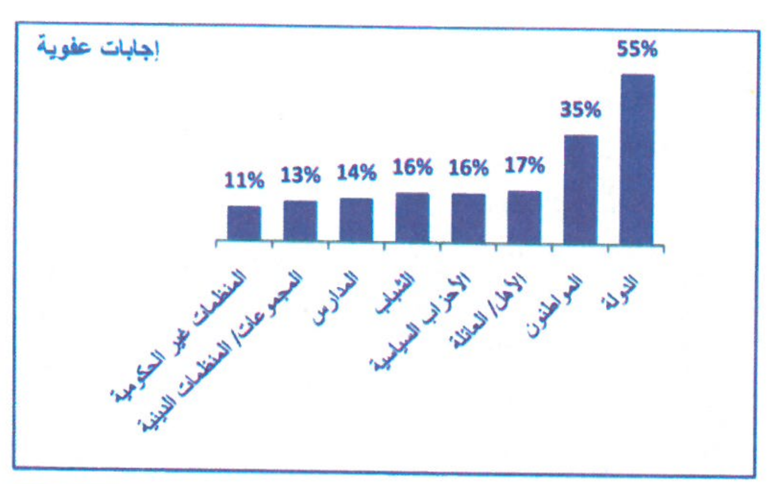
(عدد الإجابات ٤٣١)

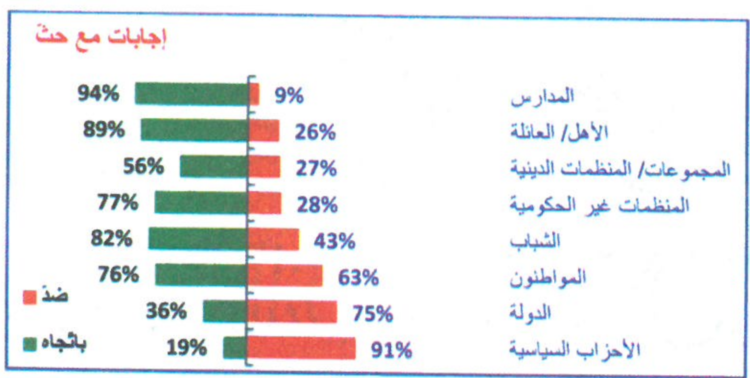




د) مَن المسؤول عن التماسُك الاجتماعي؟

من برأيك يجب أن يكون مسؤولاً عن التماسك الاجتماعي بين المواطنين اللبنانيين؟ برأيك، من يعمل حاليًّا باتّجاه تحقيق التماسك الاجتماعي بين المواطنين اللبنانيين؟ اقرأ الاحتمالات ومن برأيك يعمل حاليًّا ضدّ تحقيق هذا التماسك الاجتماعي؟





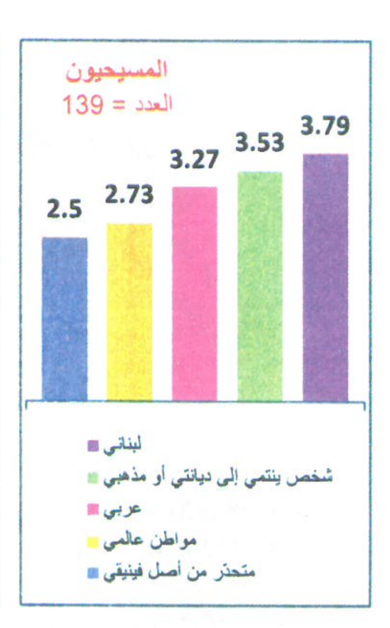
٣) حسّ الانتماء – الهويّة اللبنانيّة

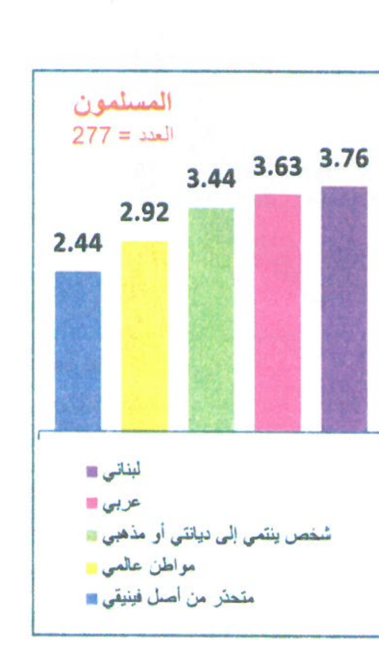
أ) أعتبر نفسي ...

إلى أيّ مدًى توافق على أنك...

معدلات على سلّم من ٤ درجات:

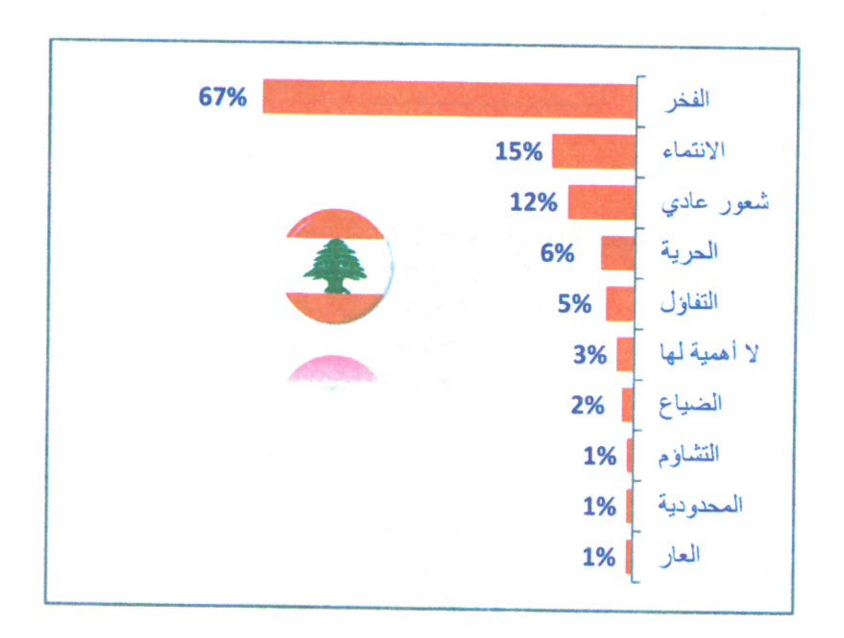
١ = لا أوافق أبدًا، ٢ = لا أوافق نوعًا ما، ٣ = أوافق نوعًا ما، ٤ = أوافق جدًّا





ب) المشاعر حيال هويّتي اللبنانيّة

كيف تشعر حيال امتلاكك الجنسيّة اللبنانيّة؟ (إجابات عفوية ٤٣١)



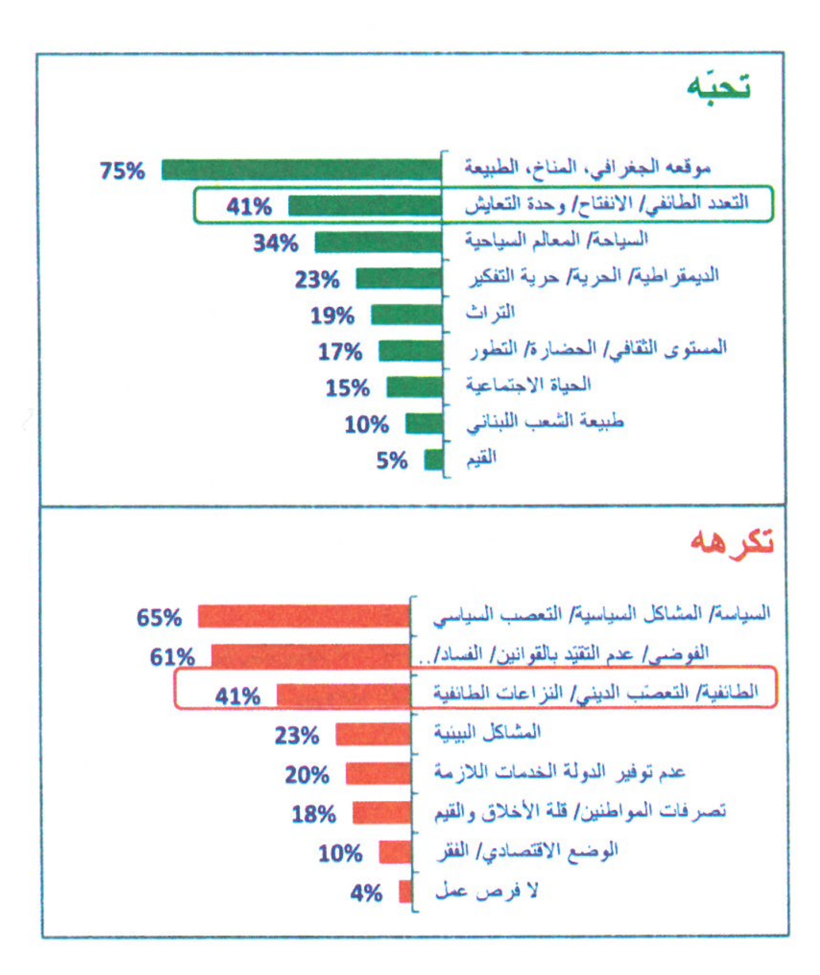
سكّان البقاع، الشمال والجنوب يشعرون بالفخر حيال هويّتهم اللبنانيّة أكثر من سكان بيروت الشرقيّة وجبل لبنان الشمالي.

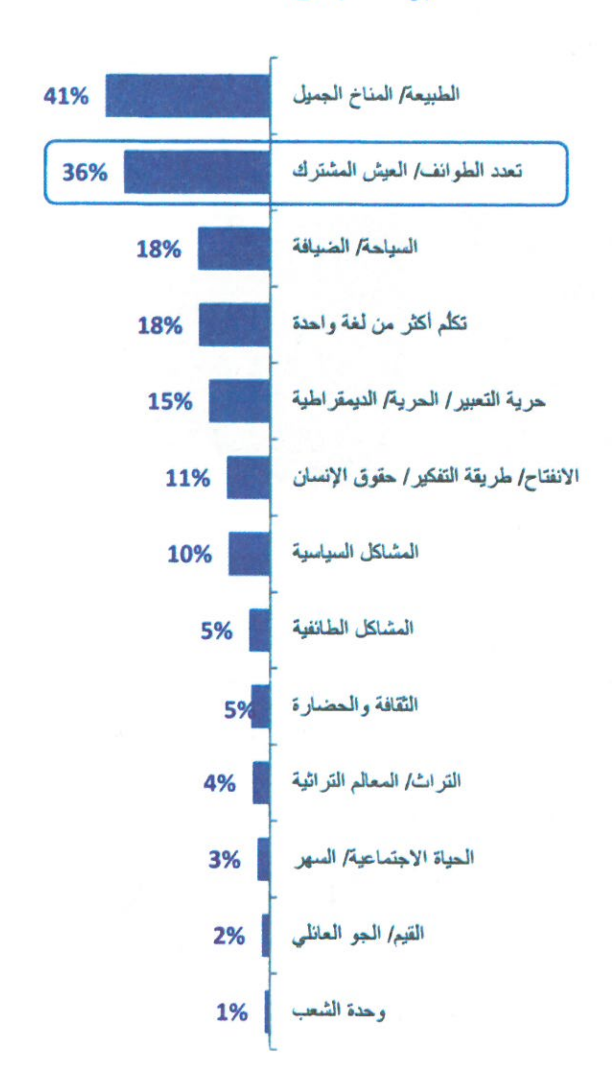
لسكّان بيروت وجبل لبنان شعور عادي حيال هويّتهم اللبنانيّة مقارنة بسكّان المناطق الأخرى.

ج) ما تحبّه وما تكرهه في لبنان – ما يميّز لبنان

عدّد حتى ٣ أشياء تحبّها في لبنان؟ عدّد حتى ٣ أشياء لا تحبّها في لبنان؟ ما الذي يميّز لبنان عن البلدان الأخرى في المنطقة؟

(إجابات عفوية ٤٣١)

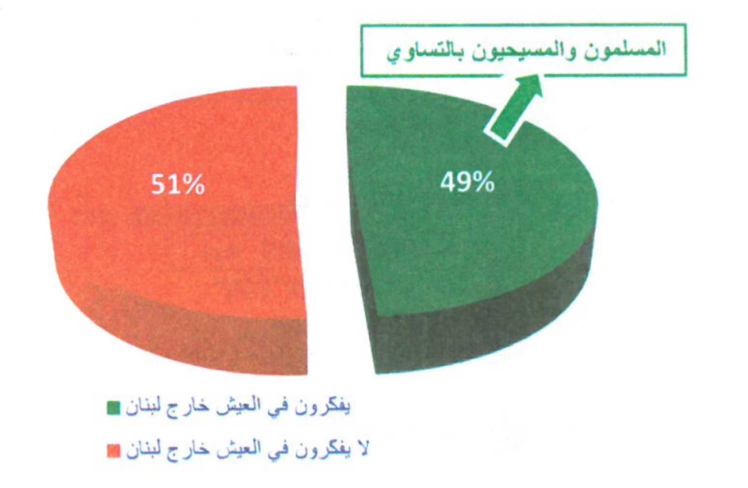




د) الهجرة من لبنان

عندما تصبح راشدًا، هل يمكن أن تفكّر في العيش خارج لبنان؟

(عدد الإجابات ٤٣١)

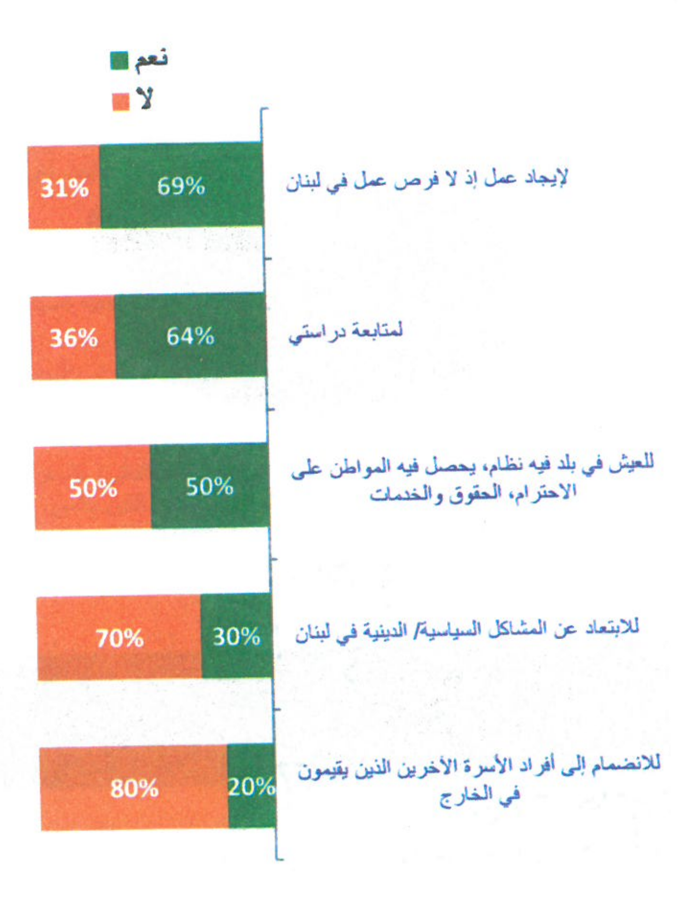


ما هي المشاكل التي يراها الشباب؟ (عدد الإجابات ٢١٣)

- المشاكل السياسية/ التعصّب السياسي
- عدم الانضباط/ عدم التقيّد بالقوانين/ الفساد
- النزاعات الدينية/ الطائفية
- المشاكل البيئية
- قلة الخدمات التي تقدّمها الدولة للمواطنين
- انعدام القيَم والأخلاق

ما هي الأسباب المختلفة التي قد تدفعك إلى التفكير في العيش خارج لبنان؟

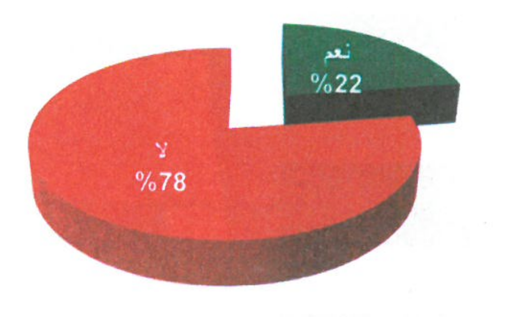
(إجابات مع حثّ ٢١٣)



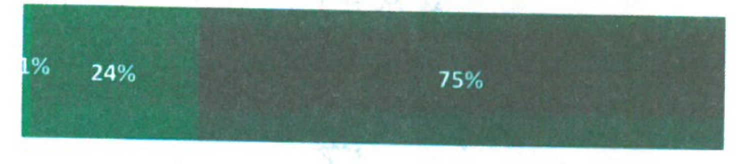
٤) تقييم برنامج ألوان

هل سبق أن شاركت في برنامج ألوان؟ كيف تقيّم ورشة عمل ألوان؟ كيف استفدتَ من ورشة العمل؟ هل تعتبر أنك...

شارك في برنامج ألوان (العدد 431)

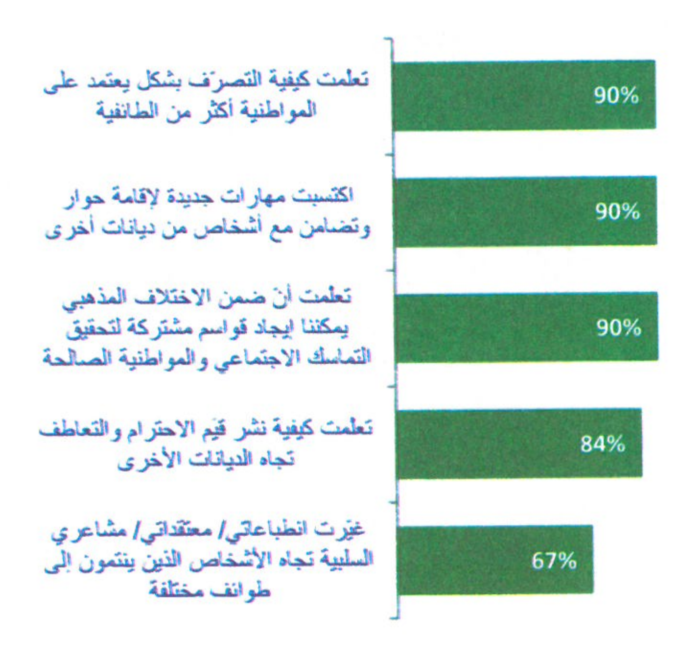


تقييم ألوان
العدد = 96



■ ناجحة جدا
■ ناجحة إلى حدّ ما
■ غير ناجحة إلى حدّ ما

طرُق الإستفادة من برنامج ألوان
(اجابات مع حثّ)
العدد = 96



من الواضح في الدراسة أنّ ورشات عمل ألوان استطاعت أن تجعل المشاركين فيها يرون اختلافات أقلّ مع الأشخاص المنتمين إلى طوائف أخرى، وهيّأت أرضيةً لتماسك اجتماعي أفضل.

لبنانيّون أوّلاً... ولكن

الأستاذ طوني صوما[٤]

مقدّمة

تبرز الدراسة الميدانيّة حول «إدارة التنوّع والمواطنيّة بين الشباب اللبناني» نظرة طلّاب لبنان تجاه أنفسهم ووطنهم، وتجاه أبناء مجموعاتهم الطائفيّة والمجموعات الأخرى، وذلك أثناء فترة محدّدة ودقيقة من تاريخ لبنان والمنطقة. قد تبدو نتائج هذه الدراسة للوهلة الأولى «شاعريّة» ومتفائلة بعض الشيء. لكنّها تحمل في طيّاتها لوحةً تتداخل فيها الإيجابيّات والسلبيّات من الصور والمواقف التي يتبنّاها أبناء الوطن الواحد تجاه وطنهم وبعضهم تجاه بعض.

١) «لبنانيّون أوّلاً... ولكن

يتّفق المسيحيون والمسلمون في لبنان على اعتبار «لبنانيّتهم» العامل الأوّل في تكوين هويّتهم الفرديّة. وهم لا يتردّدون في إسناد مشاعر الفخر (٦٧٪) حيال هذه الهويّة الوطنيّة. قد تختلف هذه النتيجة عن الدراسات التي أُجريت قبل ١٩٧٥ والتي أظهرت تباينًا بين المسلمين والمسيحيّين في النظرة إلى لبنان والعروبة والدستور وميثاق ١٩٤٣،

---

(٤) أستاذ علم النفس الاجتماعي في جامعة الروح القدس – الكسليك، عضو مؤسّس في أديان.

إلخ[٥]. غير أنّ الدراسات اللاحقة أظهرت تطوّرًا في «تقبُّل» الهويّة اللبنانيّة وسط مختلف مكوّنات المجتمع اللبناني[٦]، جسّدها اتّفاق الطائف لاحقاً باعتباره «لبنان وطنًا نهائيًّا لجميع أبنائه».

نذكر أيضًا أنّ أجوبة الطلاّب هنا تتوافق ودراسة ميدانيّة أجريناها عام ٢٠٠٦ أظهرت أولويّة الانتماء الوطنيّ في تكوين الهويّة الفرديّة لـ ١٥٠ طالبًا ثانويًّا في لبنان[٧]. يعزو البعض ذلك إلى الأحداث السياسيّة منذ ٢٠٠٥ وما رافقها من ساحات وتظاهرات (متواجهة في معظم الأحيان) رُفع فيها العلم اللبنانيّ «وحده». أضف إلى ذلك تبنّي الكثير من الشعارات الوطنيّة) «لبنان أوّلا»، إلخ.) وتخوين «الخصم» بالارتهان للخارج على حساب مصلحة الوطن العليا.

هذا الشعور بالفخر عند الطلاب يترافق مع محبّة الوطن لطبيعته وبيئته (٧٥٪) اللتين تميّزانه وتشكّلان خصوصيّته بالدرجة الأولى.

لكنّ هذا الشعور بالفخر ومحبّة الطبيعة لا يكفي لبناء هويّة وطنيّة جامعة. فالعروبة لا تزال تشكّل عاملاً أكثر أهميّة عند المسلمين (٥/٣.٦٣) من عند المسيحيّين (٥/٣.٢٧). والانتماء الدينيّ لا يزال يشكّل عاملاً أكثر أهميّة في هويّة المسيحيين (٥/٣,٥٣) من المسلمين

---

(٥) PRINCE, M.-A., Dualité des rôles dans le passage d'une culture à l'autre: le cas du Liban, Beyrouth, Librairie orientale, 1982.

(٦) CHIDIAC, L.-M., MESSARRA, A.)sous la direction de(La génération de la relève: Une pédagogie nouvelle pour la jeunesse Libanaise de notre temps, Beyrouth, Publications du Bureau pédagogique des Saints-Cœurs, Tome 1, 1989.

(٧) SAWMA, T., Appartenance religieuse et ethnocentrisme au Liban : enquête menée auprès de 150 élèves chrétiens et musulmans de classe de première dans la région de Beyrouth, mémoire de maîtrise en psychologie, USEK, Liban, 2006.

(٥/٣,٤٤)، ما قد يعتبره علم النفس الاجتماعي استراتيجيّة دفاعيّة تلجأ إليها الأقليّات للحفاظ على هويّتها وصونها من «اجتياح» الأكثريّة العدديّة[٨]. لذلك ينظر بعض المسيحيّين مثلاً إلى الإسلام على أنّه «طراز قديم» (٢٧٪) وينادي بـ«عدم المساواة» (١٧٪) «وبالعنف» (١٥٪). وفي نفس السياق أيضًا ينظر بعض المسيحيّين إلى أنفسهم على أنّهم «أكثر ثقافة» من المسلمين.

هذه المقاربة «الخارجيّة» لمحبّة الوطن تترافق مع تعميم تشابهيّ بين أبناء الديانات والطوائف المختلفة. والملفت للنظر أنّ الطلاب الذين يتّفقون على اعتبار أنفسهم «متشابهين» يقولون إنّ عامل الاختلاف الأبرز فيما بينهم يكمن في «المظهر الخارجيّ» بالدرجة الأولى الذي يتخطّى الفروقات الثقافيّة (عادات، تقليد، زواج، إلخ.) أو الطقوس الدينيّة.

٢) «أفتخر... وأهاجر»

لا يكتفي الطلاب بالاتّفاق على محبّة وطنهم فقط، بل يتعدّون ذلك للاتّفاق على كثرة الانقسامات السياسيّة والدينيّة فيه. وفي حين يعتبر معظمهم أنّ «مواطنيّتهم الصالحة» تدعوهم لاتّباع القوانين واحترام الفوارق الدينيّة والسياسيّة، فإنهم يحمّلون «الدولة» و«الأحزاب» (ومن ثمّ «المواطنين») مسؤوليّة الانقسامات في لبنان، وهو ما يدفعهم إلى التفكير في الهجرة بنسبة مرتفعة جدًّا (٤٩٪). إنّ هذه الآليّة في تحميل الآخر مسؤوليّة الأحداث السلبيّة وفي اللجوء إلى الهروب كوسيلة دفاع تعبّر عن «أنا» جماعيّة ضعيفة

---

(٨) SALAM, N., «Les communautés religieuses au Liban» Social Compass, vol. 35, n° 4, 1988, p.455-464.

وغياب لمفهوم المواطن المسؤول وما يرافقه من ثقافة سياسيّة حول الدولة والأحزاب فيها.

من هنا تبرز ضرورة تفعيل البرامج التربويّة الهادفة إلى تنشئة جيل ناشط ينسب إلى نفسه مسؤوليّة الأحداث وتغييرها.

٣) اقتراحات ومبادرات

قد يختلف الشباب اللبنانيّ في كتابة تاريخه وماضيه، لكنّه لا يختلف أبدًا في معاناته ومشاكله. أمام هذا الواقع، يصبح ضروريًّا تعميق مفهوم الهويّة الوطنيّة والانتقال بها من «المظاهر الخارجيّة» إلى المعرفة المشتركة والمتبادلة بين أبناء الوطن الواحد. فالطلاب اعترفوا صدقًا بجهلهم لدين الآخر وعاداته وتقاليده.

وتراهم في المقابل ينسبون إلى التعصّب الدينيّ وللأحزاب مسؤوليّة الانقسام رغم صداقاتهم وعلاقاتهم الاجتماعيّة مع أبناء الدين الآخر. فالاحتكاك الاجتماعي وحده لا يكفي لهدم حواجز الخوف وانعدام الثقة بين أبناء مجتمع تقاتل أهله عشرات السنوات.

لذلك يركّز علماء الاجتماع على ضرورة دعم السلطات الرسميّة للتواصل بين المجموعات المختلفة من خلال سياسة تفاعل واندماج ثقافيّ متبادل[٩]. ولعلّ برنامج ألوان يصبّ في هذا الإطار حيث أظهر قدرته، حسب أجوبة الطلاب، على مساعدتهم في اكتساب مهارات مواطنيّة لاطائفيّة في مقاربة المشكلات.

---

(٩) BOURHIS, R., GAGNON, A., «Les préjugés, la discrimination, et les relations intergroupes», p.707-773, in : Les fondements de la Psychologie sociale/ sous la direction de VALLERAND, R. J., Québec, Gaëtan Morin, 1994.

الثقة بالأفراد والمؤسّسات أساس اللحمة الاجتماعيّة

الدكتورة دينا كيوان[١٠]

مقدّمة

يسرّني أن أعقّب على نتائج الدراسة البحثيّة التي أجرتها إبسوس بطلب من مؤسّسة أديان. لقد عملتُ خلال السنوات الخمس المنصرمة في جامعة لندن كمحاضرة في مجال الدراسات حول المواطنة كما شاركت خلال السنوات العشر الأخيرة في أنشطة عدّة لتطوير سياساتٍ مرتبطة بمسألة التربية على المواطنة في المملكة المتّحدة. وسوف أرتكز على هذه الخبرة لأتناول نتائج الدراسة البحثيّة في الإطار اللبناني.

يجدر وضع هذه الدراسة في السياق الدولي حيث تتصدّر مسألة «المواطنة» أجندات السياسة في أوروبا والولايات المتّحدة وكندا كما في دول الشرق الأوسط. ويبرز هذا الاهتمام المتزايد بالتربية على المواطنة بشكل خاص في المجتمعات ذات التنوّع الإثني والثقافي وفي الدول التي شهدت موجاتٍ كبيرة من الهجرة. فنرى اليوم بعض الحكومات تحاول إعادة التركيز على مواطنةٍ «مشتركة» في إطار

(١٠) أستاذة التربية في الجامعة الأميركية – بيروت.

انقساماتٍ داخلية واضحة، إن بسبب تراجع السلطة المركزيّة أم بتعدديّةٍ اجتماعيّة متزايدة أو بسبب ظروفٍ أكثر قسوة كالنزاعات الإثنيّة أو الدينيّة أو المدنيّة.

١) ملاحظات منهجيّة

لقد ارتكزت هذه الدراسة البحثيّة على جمع بيانات حول تصوّرات الشباب اللبناني وسلوكه إزاء المواطنة والتنوّع الديني والتماسك الاجتماعي من ثلاثين مدرسة (بين رسميّة وخاصّة) موزّعة على كافة الأراضي اللبنانيّة، مع التركيز على المقارنة بين التلامذة المسيحيّين والمسلمين.

وتتمثّل إحدى النتائج الرئيسية للدراسة ب«تقبُّل التنوّع الديني» لدى التلامذة حيث زعم حوالى نصف المسلمين (٤٢٪) معرفة الدين المسيحي مقابل ١٧٪ من المسيحيين الذين يعرفون الدين الإسلامي. أمّا أبرز مصادر المعلومات لكلتا المجموعتين فكانت العائلة والمدرسة. بالإضافة إلى ذلك، تنظر كلّ مجموعةٍ إلى الأخرى بإيجابية ولا ترى أيّ اختلاف بين الواحدة والأخرى.

تكمن ملاحظتي الأولى على المستوى المنهجي حول الفئتين المستهدفتين «المسلمة» و«المسيحية». كيف نحدّدها؟ قد نستنتج من الاستبيان أنّها ترتكز على اختيار كل تلميذ لفئة معيّنة من بين لائحة فئات لا تفسح المجال أمام أيّ تصنيف في خانة العلمانيّة أو الإنسانيّة أو الإلحاد أو حتى الشكّ وعدم الإيمان. وبالتالي يثبّت تصميم الاستبيان البنية الطائفيّة ويعزّز مقاربة الأسئلة انطلاقًا منها على الرغم

من النوايا الحسنة. كما أنّه قد يكون من المهمّ تحليل البيانات بالربط بين مستوى التديّن والتقوى و«تقبّل التنوّع الديني».

أمّا الملاحظة الثانية فتعنى بطبيعة الأسئلة. قد تعطي النتائج صورةً أكثر تفاؤلاً عن «تقبُّل التنوّع» إذا ما طُرحت الأسئلة بمصطلحات القيم غير الملموسة كالتسامح والمساواة التي يصعب الاعتراض عليها. وقد عاشت المملكة المتّحدة تجربة شبيهة في منتصف التسعينيّات حيث أنشأت وزارة التربية مجموعة استشارية تضمّ أفرادًا من مختلف الخلفيّات الدينيّة والإثنيّة بهدف التوصّل إلى إعلان حول «القيم المشتركة». ولكن سرعان ما فقد هذا الإعلان قيمته إذ إنّه ما كان إلاّ مجرّد لائحة من القيم غير الملموسة لا تمكّن الطلّاب من تطوير مهاراتهم لتناول مواضيع جدليّة أو خلافيّة ولا من تعلُّم كيفيّة تقبُّل اختلاف وجهات النظر حول بعض المسائل وإيجاد سبل لحلّها.

٢) المواطنة والتماسك الاجتماعي

جاء في الدراسة بحسب ما كان متوقّعًا التأكيد على أهميّة دور العائلة والمجموعات الدينيّة والمدارس في ترسيخ القيم الأخلاقية. أمّا الدور الأبرز للمدارس وصانعي السياسات التربويّة فيبقى على مستوى التربية على المواطنة وتعزيز الالتزام بمبادئها بشكل فاعل وعملي.

أظهرت الدراسة أنّ مفهوم المواطنة يقتصر على احترام «القوانين» أي ما أسمّيه المفهوم «القانوني» للمواطنة. وهنا تستقي هذه الإجابات أهميّتها من كونها تكشف أنّ مفهوم المواطنة كالتزام

تَشارُكيّ وفاعل ليس بفهوم سائد بين التلامذة. لهذا من شأن المدارس لعب دور مهمّ في تمكين الطلّاب وحثّهم على المشاركة الفاعلة ضمن مجتمعاتهم المحلّيّة – بدءًا بالمدرسة. وبغية تمكين الطلّاب، لا يكفي تطوير المهارات الملائمة للمواطنة الفاعلة وحسب، بل يتعيّن على الأساتذة تشجيعهم مما سيعزّز ثقتهم بالمؤسّسات العامة، ثقتهم بأنّ صوتهم مسموع وبأنّهم قادرون على التغيير، في إطار من المعاملة المبنيّة على المساواة والعدالة.

كما لا يمكننا أن نغفل بأنّ التماسك الاجتماعي يعتمد بشكلٍ كبير على تمكّن المواطنين من وضع ثقتهم في مؤسّساتهم السياسيّة والقانونيّة ومن بناء علاقات جيّدة مع أفراد من مجموعات مختلفة. وصحيحٌ أنّه من المهمّ تطوير علاقات فرديّة جيّدة بين المواطنين لتفادي أيّة نزاعات على مستوى المجموعات، إلاّ أنّه لا يكفي تركيز التربية على التنوّع الثقافيّ على العلاقات بين المجموعات بشكل أساسي.

وينطبق بالأخص ذلك على المجتمعات المنقسمة مثل إيرلاندا الشماليّة أو لبنان، حيث قد يكون أكثر واقعيةً بناء علاقة «عامودية» قويّة بين المواطنين والدولة مع الاعتراف بأنّ العلاقات «الأفقيّة» بين الأفراد أو مختلف المجموعات تعكس التسامح ومستوًى معيّنًا من تقبُّل الآخر أكثر مما تعكس فهمًا عميقًا واحترامًا متبادلاً. إذ في الكثير من الحالات، قد تعود الخلافات إلى شعور بالظلم أو بأنّ المجموعات الأخرى تحظى بمعاملة تفضيليّة. وغالبًا ما يعكس هكذا شعور نوعيّة الثقة على مستوى العلاقة «العاموديّة» مع الدولة.

٣) الانتماء الوطني

تُظهر النتائج مستويات عالية من الانتماء الوطني. إنما بينما يزعم الثلثان من التلامذة بأنّهم فخورون بلبنانيّتهم، يُعرب النصف عن انزعاجه وشكواه وحوالي النصف أيضًا عن رغبته بالهجرة. كيف يمكننا تفسير هذا الواقع؟

أعود إلى مثال المملكة المتّحدة حيث سعت الحكومة إلى تعزيز الانتماء «البريطاني» عوضًا عن الانتماء «الإنكليزي» أو «السكوتلندي» أو «الإيرلاندي الشمالي» أو غيره، وذلك بهدف تعزيز التماسك الاجتماعي. وفي الوقت الذي كان الباحث السياسي دايفد ميلر يطرح مشكلة الهويات المتقوقعة، كان الفيلسوف السياسي ويل كيمليكا يدافع عن أهميّة تقبُّل واقع تعدُّد الهويّات والارتباكات الناجمة عنه.

وفي العام، طُلب منّي إعداد تقرير مراجعة لمنهج التنوّع والمواطنة لصالح وزارة التربية في المملكة المتّحدة. فجاء في التوصيات وجوب تعزيز الفهم السياقي التاريخي والسياسي والاجتماعي للهويّات المتعدّدة القوميّات والمتعدّدة الثقافات، عوضًا عن مناصرة المفاهيم غير الملموسة كالانتماء «البريطاني» أو لائحة «القيم المشتركة» غير السياقيّة. وقد اقترحت تضمين غوامض هذا الفهم وتفاوتاته وربطها بتطوير المهارات لتحقيق مواطنة تشاركيّة وشاملة.

ونظرًا إلى عدم عملانيّة اعتماد منهج واحد للتربية على المواطنة في قوميّات المملكة المتّحدة الأربع، كان من المهمّ الاعتراف بالاختلافات ولكن في الوقت نفسه تطوير الحوار وتعزيز التواصل

المنفتح والتوعية على مختلف المقاربات والمفاهيم الخاصة بالمواطنة في كلٍّ من هذه القوميات أو لدى أيّة جنسيّة أخرى. لذلك أعتقد أنّه من المهمّ جدًّا ربط قبول الاختلاف ببذل الجهود للعمل معًا.

٤) الخلاصة والاقتراحات

وعليه أتقدّم بالاقتراحات المنهجيّة التالية:

– تعزيز الجهود لزيادة عدد المدارس المستهدفة من قبل البحث بحيث يطال تلك التي لا تشارك أديان رؤيتها وأهدافها التربويّة.

– إيجاد سبل أكثر انفتاحًا وغير محدّدة مسبقًا للتعريف عن الهويات وبخاصة الهويات الدينيّة.

– الاستفادة من البيانات التي تم جمعها حتى الآن كمرحلة أولى مفيدة لرسم صورة نوعيّة وإثنوغرافيّة معمّقة لما يحصل في المدارس ولكيفيّة تأثير مناهج المدرسة وفلسفتها وممارساتها على سلوك الطلاب ومفاهيمهم.

أمّا على مستوى السياسات التربويّة والمبادرات، فأقترح ما يلي:

– تطوير نظام التربية على القيم المشتركة.

– تعزيز دور المدارس في التربية على المواطنة الفاعلة المبنيّة على المسؤوليّة والمشاركة.

– تعزيز العلاقات «العاموديّة» بين المواطنين والدولة وقبول الاختلاف والتعامل معه كجزء أساسي من الواقع.

الفصل الثاني

المواطنيّة والتعدّديّة والسلم المستدام

مقوّمات التربية على المواطنيّة والعيش المشترك في لبنان

البروفسور أنطوان مسرّه[11]

مقدّمة

نعتمد في هذا البحث الذي له طابع تطبيقي على خبرة بحثيّة لبنانيّة ومقارنة، وخبرة في برامج شبابيّة وفي المشاركة في «خطّة النهوض التربوي» في المركز التربوي للبحوث والإنماء بخاصة في برامج «التربية المدنيّة» و«التاريخ» وفي تنظيم برامج لأكثر من ثلاثين سنة حول إدارة التعدديّة الدينيّة والثقافيّة والمواطنيّة والمجتمع المدني والذاكرة الجماعيّة.

لقد أثبتت التجربة الحاجة في هذا المجال من البحث إلى ضرورة الانطلاق من المضمون الثقافي والتربوي في الدستور اللبناني[12] للحؤول دون سجال إيديولوجي يفتقر إلى معايير سليمة.

١) ما هي المواطنيّة؟

تتميّز المواطنية عن مسائل أخرى كالجنسيّة (nationalité) والوطنيّة

(١١) عضو المجلس الدستوري، عضو مؤسّس في المؤسّسة اللبنانيّة للسلم الأهلي الدائم.

(١٢) أنطوان مسرّه، «المضمون الثقافي والتربوي في الدستور اللبناني»، في كتاب: أ. مسرّه، النظرية العامة في النظام الدستوري اللبناني، بيروت، المكتبة الشرقية، ٢٠٠٥، ص ٢٥٣-٢٩٢.

(patriotisme)، وهي بالتالي مسألة سلوكيّة تعني كلّ إنسان يعيش في مجتمع مُنظّم. يحمل المواطن (citoyen/citizen)، خلافًا للتابع أو الرعايا (sujet)، جزءًا من السلطة. فيكون تاليًا المواطن مصدر السلطة، من خلال انتخابات حرة ونزيهة. بهذا المعنى ترد في الدولة الدستوريّة عبارة: «الشعب مصدر السلطات». وبناء على ذلك يمكن إيجاز المواطنيّة بثلاثة: أنا معني، أنا مشارك، أنا مسؤول.

أمّا مقولة تعارض المواطنيّة المطلق مع الانتماء إلى طوائف أو جماعات ثقافيّة فهي إيديولوجيّة الطابع وغير استنتاجيّة. إذ تعني هذه المقولة عمليًّا استحالة السلوك المواطني بالنسبة إلى ما يقلّ عن نصف سكّان العالم اليوم الذين يعيشون تعدديّة دينيّة وعرقيّة وإتنيّة وثقافيّة.

كذلك تبرز الحاجة إلى تبسيط مفهوم **الثقافة المدنيّة** بما يؤدّي بنفس الوقت إلى تعميق المفهوم وتأصيله. تتناقض بالواقع التربية المدنيّة – بصفتها تربية – مع الدوغماتيّة والأدلجة والشعارات التي لا تلتصق بتجربة الناس وحاجاتهم. إنها تربية على الممارسة المواطنيّة.

من الجدير بالذكر أنّ عبارة **مدنيّة** تأتي مترادفة مع **مواطنيّة** في الاشتقاق في اللغات الأجنبية (cité, citoyenneté, civique). ويغني التفسير اللغوي تحديد المواطنيّة ويعطيها معناها العملي في الممارسة، بعيدًا عن تلوّث المفهوم. إذ بحسب لسان العرب، الوطن هو المنزل ومكان الإقامة، سواء وُلد الإنسان فيه أو لا. المواطن مَن واطنه، أي عايشه وشاركه في الوطن. ويُفيد وزن فاعل المشاركة. هكذا تكون المواطنيّة بمعناها اللغوي الأصلي **مشاركة في العيش معًا**، وتاليًا في مسؤوليّات هذا العيش. يعطي اشتقاق المواطنيّة من المواطنة معنًى

اجتماعيًّا للوطن يتجاوز الأرض والتعلّق بها وحسب. يقول الرئيس حسين الحسيني: «الوطن ليس مجرّد أرض بل علاقات في ما بيننا».

ويُعيدنا المعنى الأصلي للمواطنيّة باللغة العربيّة إلى أصل المفهوم في الأدبيّات المقارنة. فعبارة مواطنيّة (citoyenneté) مُشتقّة من مدينة (cité). **والمدينة بناء حقوقي للمكان ومشاركة حقوقيّة**. والمواطنون (citoyens)، خلافًا للتابعين (sujets)، تربطهم علاقات تعاقديّة قائمة على حقوق وواجبات، حيث يتولّى الحكّام إدارة المصلحة العامة ويُشارك المواطنون في الشأن العامّ ويراقبون ويحاسبون. في المواطنيّة تكمن إذًا مسؤوليّة سياسيّة وهذه قمّة وجود الإنسان، لأنها المشاركة في الشأن العامّ.

تتطلّب ترجمة المواطنيّة إلى برامج وأعمال ثقافيّة وتربويّة، تحديدَ مُكوّناتها. يحمل التحديد الأوليّ للوطن في اللغة العربيّة كمكان للإقامة، في طيّاته الكثير من الغنى ويسمح بذلك بتحديد ثلاثة مكوّنات للتربية المواطنيّة:

– **علاقة بالمكان**،

– **وعلاقة بالأشخاص القاطنين في هذا المكان** مع كل ما في ذلك من بعد زمني،

– **وعلاقة بالسلطة** التي ترعى المكان وتدير الشأن العامّ. وتتفرّع هذه المكوّنات أيضًا إلى أجزاء[١٣].

---

(١٣) A. Messarra, «Les composantes de la pédagogie du civisme ap. A. Messarra, Louise-Marie Chidiac, Abdo Kahi dir. La génération de la relève. Une pédagogie nouvelle pour la jeunesse libanaise de notre temps Beyrouth, Bureau pédagogique des Saints-Cœurs en coopération avec CRDI – Canada, Librairie Orientale, 1991-1995, 4 vol., vol. 2 : La pédagogie du civisme, pp. 220-221.

٢) أولويّات التربية المواطنيّة في مجتمع متعدّد

أبرز الأولويّات، استنادًا إلى خبرات مقارنة وإلى دراسات ميدانيّة لبنانيّة في علم الاجتماع التربوي وعلم النفس السياسي وعلم النفس التاريخي، واستنادًا إلى خبرات سنوات الحروب في لبنان في ١٩٧٥–١٩٩٠، هي خمس[١٤]:

أ) **ثقافة الاستقلاليّة:** بدونها يؤدّي سلوك التبعيّة والاستزلام إلى الانجراف في الاستقطاب الطائفي في المجتمعات المتعدّدة البنية وإلى الانجراف في التعبئة النزاعيّة.

ب) **ثقافة القاعدة الحقوقيّة:** يواجه مفهوم القانون عوائق في المجتمع اللبناني.

ج) **ثقافة المجال** العامّ الجامع والمشترك: يوفّر فرصة للتحرّر من «الطائفيّة» بتقديمه مساحة للسلوك المواطني. وتتطلّب هذه الثقافة التربية على المعرفة المتبادلة، بخاصة للجيل الجديد، دون منمّطات وصور مُشوّهة، وأيضًا التركيز على الشؤون العابرة للطوائف مع تحديد مؤشّراتها ومكوّناتها.

---

(١٤) Voir: Gisèle Khayata Eid, Des comportements au quotidien dans la vie scolaire: Respect des droits et devoirs ou relation en termes de rapports de force? ap. A. Messarra dir. Observatoire de la démocratie au Liban, 1997-1999, Fondation J. et L. Moghaizel en coopération avec l'Union européenne, Beyrouth, Librairie Orientale, 2000, 764 p., pp. 589-624.

أنطوان مسرّه، الجمعيّة اللبنانيّة للعلوم السياسيّة بالتعاون مع سفارة سويسرا في لبنان، ممارسة الوحدة في التنوّع، وقائع برنامج ومحاضرات ٢٠٠٧–٢٠٠٨، المكتبة الشرقيّة، ٢٠٠٨.

أنطوان مسرّه، الإدارة الديمقراطيّة للتعدّديّة (التجربتان السويسرية واللبنانيّة من منظور مقارن)، بيروت، المكتبة الشرقيّة، ٢٠١١.

د) **المواطنيّة البراغماتيّة:** غالبًا ما تكون الإيديولوجيّات وسجال الهويّات نزاعيّة، في حين أنّ المصالح اليوميّة المشروعة هي عنصر جامع، بخاصة في لبنان الذي يُشكّل وحدة اقتصاديّة صلبة لم تتمكّن المتاريس والمعابر من تمزيقها. من هنا تبرز الحاجة إلى أن تنتقل صلابة النسيج الاجتماعي الحيّ إلى المجال العامّ.

هـ) **الذاكرة الجماعية المشتركة:** يُستخلص من برامج «التاريخ» التي وضعتها اللجنة التأسيسيّة خمسة مبادئ، مع شرط التقيّد الدائم بالطابع العلمي لعلم التاريخ وتاليًا دون توجيه أو «أدلجة»:

١. تعليم **تاريخ كل لبنان** في جغرافيّته الحاليّة المذكورة في الدستور اللبناني.

٢. التركيز على تاريخ **الحريّات** وحقوق الإنسان حيث إنّ التاريخ هو في جوهره جدليّة تفاعل بين السلطة والمجتمع.

٣. وصف النزاعات في أسبابها ومن منطلق **محاسبي** في حساب الكلفة والمنافع. الحاجة تاليًا الى مؤرّخين محاسبين.

٤. مقاربة تاريخ لبنان بشموليّة ليشمل **تاريخ اللبنانيّين** في الجوانب الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة من حياتهم.

٥. بناء ذاكرة جماعيّة رادعة من خلال الخبرات في **المواثيق** التي هي نمط في البناء القومي في علم التاريخ المقارن والعلم الدستوري المقارن. تُرسّخ ثقافة المواثيق الحذر في العلاقات الداخليّة –الخارجيّة.

٣) ما هو موقع الأديان في التربية المواطنيّة؟

يحتاج البحث إلى تأصيل، استنادًا إلى دراسات تطبيقيّة مقارنة

تجاه ظواهر تفاقُم استغلال الدين في النزاعات وتحوّل الأديان إلى إيديولوجيّات. كما تبرز الحاجة إلى التمييز بين ثلاثة مستويات:

أ) مستوى الإيمان: مسألة **إيمانيّة**.

ب) مستوى الدين في **المجال العامّ**: مسألة **حقوقيّة**[١٥].

ج) مستوى **استغلال** الدين في التنافس السياسي: مسألة **سياسيّة**.

يُستنتج مِن ذلك ضرورة التمييز بين **التربية الدينيّة**، وجوهرها حريّة الضمير، والتساؤل الإيماني واستكشاف معنى الحياة **والتعليم الديني** الذي هو تحديدًا نقل الشعائر والمعتقدات لدين محدّد.

٤) ما الذي يقتضي تجنُّبه استنادًا إلى الخبرة اللبنانيّة؟

يجب الحذر من ثمانية أنماط تعليميّة وسلوكيّة في هذه المادة حسبما تُظهره أبحاث ميدانيّة وخبرة تطبيق المناهج الرسميّة:

١. **التلقين**: كلّما كان التعليم تلقينيًّا إملائيًّا، كلما كان تأثيره على السلوك ضعيفًا، إذ يُفرغ التلميذ في الامتحان ما تعلّم في الكتاب ويكتسب سلوكه في انتقاله من البيت إلى المدرسة ومما يُشاهده ويعيشه خارج الكتاب والأمثولات والفروض.

٢. **المثاليّة**: إنّ طرح القيم المواطنيّة بشكل مبادئ عامّة تحقّق الرفاهية والسعادة في المجتمع فيه انتقاص للبعد الواقعي النضالي

(١٥) أنطوان مسرّه، «ادارة التعدّديّة الدينيّة والثقافيّة في اجتهادات المحاكم والمجالس الدستوريّة. لبنان من منظور مقارن»، في كتاب: المجلس الدستوريّ، الكتاب السنويّ ٢٠١١، بيروت، ص ٩٩-١٧٣.

لهذه المبادئ. لذلك لا يجب إغفال تظهير البعد العملي لهذه المبادئ الذي يُبيِّن الحاجة إلى الشجاعة والتضحية وأحيانًا النضال اليومي بهدف تحقيقها.

٣. «**الأدلجة**»: يجدر التذكير بأنّ معلّم المادة له التزاماته ومشاعره ومواقفه الخاصة وقد يسعى إلى نقل مواقفه إلى التلامذة والتأثير عليهم. والتلميذ أيضًا له شخصيّته ومشاعره ومواقفه. لذلك يكمن دور المعلّم في مساعدة التلميذ على تكوين قناعاته الذاتيّة وترشيدها، في علاقة تتميّز بالإصغاء والحوار واحترام الرأي المختلف.

٤. **الحوار السائب**: قد يسعى المعلّم إلى الخروج عن الكتاب لإدارة ما يسمّى نقاشًا بين التلامذة والمعلّم، دون أن يتمتّع بالقدرة على إدارة النقاش وتوجيهه وتنظيمه وتحديد أوقاته واستخلاص نتائجه، انطلاقًا من رؤية شاملة للموضوع ومن الآراء التي تتمخّض عن النقاش. يُخشى تاليًا أن يتحوّل الحوار داخل الصفّ إلى نمط: «قل كلمتك وامش»، حيث لا أحد يستمع إلى الآخر، وحيث الأفكار «تندلق» أو تتصادم أو تتصارع، ولا تتفاعل وصولاً الى التوليف والاستنتاج[١٦].

٥. **نقل اللغة المتداولة في التنافس السياسي إلى التلامذة**: إنّ العبارات المتداولة في الخطاب السياسي ذات مدلولين: مدلول موضوعي وارد في المعاجم وفي النصوص الرسميّة والاتّفاقات

(١٦) مثال للحوار السائب ما تورده ماريان سركيس في رسالة ماجستير، جامعة البلمند، اشراف أنطوان مسرّه: ماريان سركيس، «كيف يتعلم التلامذة اللامدنيّة؟»، خلاصة في النهار، ٢٠١٠/١/٢٧.

الدوليّة والإقليميّة، ومدلول آخر يتكوّن من خلال التداول والاستعمال والتعبئة السياسية والتنافس السياسي الذي هو غالبًا نزاعيّ. وزادت مرحلة الحروب في لبنان من تلوُّث المفاهيم، حتى إنّ عبارات وطني ولبناني وعربي... اكتسبت معاني نزاعيّة. ليست وظيفة معلّم التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة تسويق عبارات تحوّلت أحيانًا إلى شعارات، بل تخطّي العبارات – الشعارات (بصفتها حاجزًا يحول دون التفاهم والتفاعل)، دخولاً في **المضامين** بشكل يتحوّل المضمون، في السياق التربوي، إلى قناعة ذاتيّة مُعاشة وباستقلاليّة عن أيّة تبعيّة حصريّة.

٦. **الاستيراد دون تأصيل**: إنّ مبادئ الديموقراطيّة وحقوق الإنسان عالميّة، لكنّ التربية على الديموقراطيّة وحقوق الإنسان غارقة في الخصوصيّات. لذا تحتاج التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة في لبنان والدول العربيّة عامّة إلى إنتاج مُبدع يرصد حالات الدفاع عن الحريّات في تاريخيّتها ويعيد قراءة الحضارة العربيّة والأدب العربي من منطلق قِيميّ لا يقتصر على الجمالية الشكليّة والبلاغة اللفظيّة والفخر والهجاء والمدح.

٧. **القدريّة والرواسب السلطويّة والاستزلاميّة**: ينجرف كثير من الندوات حول المواطنيّة والمشاركة تلقائيًّا نحو البحث والنقاش حول النظام والسلطة والحكم والميثاق الوطني ووثيقة الطائف...، بينما الموضوع هو دور المواطن، مبادرة، أو دعمًا، أو معارضة، أو مشاركة، في واقع الحكم وأيًّا كان هذا الواقع. ربما لم نألف هذا النهج من التفكير والمقاربة نتيجة عوامل تاريخيّة وواقع لبناني وعربي ورواسب ذهنيّة في القدريّة والتبعيّة والاستزلام. واذا كان الواقع تبعيًّا

واستزلاميًّا، فماذا يفعل **المواطن** تجاه هذا الواقع؟ التربية المواطنيّة تبدأ من هنا. لا يعني ذلك مجابهة مع «الدولة»، أو الحكم أو النظام، بل ممارسة المواطن دوره، هو، كفرد ومع مواطنين آخرين، محاسبة أو دعمًا، أو مشاركة أو مبادرة أو كتابة، أو صمتًا... إنّ ذهنيّة التذمّر والتشكّي هي مخالفة للمواطنيّة التي هي في جوهرها فعل.

٨. **تقنيّات الهروب**: تقنيّات الهروب من البحث الجدّي في المواطنيّة عديدة في البُنيات الذهنيّة. على معلّم التربية الوطنيّة والتنشئة المدنيّة التنبّه إلى مختلف أشكال الهروب المنتشرة في السلوكيّات اليوميّة. من هذه **التقنيّات**: النقّ تذمّرًا من الأوضاع، التوقّف عند خطاب حسن النوايا أو خطاب الينبغيّات (ينبغي، يجب، يقتضي...)، توجيه التوصيات إلى الغير وكأن واضع التوصيات غير معنيّ بالموضوع، الإتّكال على الوقت بدلاً من المباشرة بالعمل، التذرّع بعدم توفُّر الإمكانات، الاكتفاء بطرح القضايا الكبرى والنظريات بعيدًا عن روح المبادرة والمباشرة بالعمل الممكن والمتوفّر حاليًّا. فإذا كان المعلّم من محترفي تقنيّات الهروب هذه أو غيرها، فهو لا يصلح لنقل المفاهيم المواطنيّة التي لا تنفصم عن روح المشاركة والالتزام.

التربية والسلم الأهلي

البروفسور رفيق قطّان[١٧]

مقدّمة

يشكّل التربية والسلم الأهلي مصطلحين من الصعب الفصل بينهما. أن نربّي يعني أن نتوّجه إلى كيان الإنسان كوحدة لا تتجزّأ، بينما ينقل إليه التعليم المعلومات التي غالبًا ما تظلّ مجزّأة. انطلاقًا من هنا يصحّ القول بأنّ التربية مفهوم أوسع وأشمل من مفهوم التعليم، إنّها عمليّة معرفيّة أخلاقيّة وطنيّة مدنيّة ومتواصلة، وهي تفاعليّة ومعقّدة بين عناصر متعدّدة: الأسرة، المدرسة، الجامعة، البيئة الاجتماعيّة، الإعلام وسائر مؤسّسات المجتمع الأخرى. وهنا تكمن إشكاليّة العلاقة بين التربية والسلم الأهلي في بلد تتعدّد فيه المدارس وأهدافها على تعدّد طوائفه ومذاهبه، وبحيث يوجد تعليم ديني يستثني الآخر، كما أنّه لا توجد لغة تعليم واحدة.

(١٧) أستاذ في كليّة العلوم في الجامعة اللبنانيّة، المدير التنفيذي لندوة الدراسات الإنمائيّة في بيروت وعضو هيئة التنسيق في تجمّع وحدتنا خلاصنا. يعمل تجمّع وحدتنا خلاصنا، الذي يضمّ ٢٧ جمعيّة وأفرادًا مستقلين، من أجل تعزيز وتحصين السلم الأهلي وحماية حقوق الإنسان المواطن، ونشر ثقافة السلام والحوار وقبول الآخر، وكذلك يدعم التجمع ممارسة مبدأ المساءلة في الحياة السياسيّة والإعلاميّة والخدمة العامة، وإعادة الاعتبار للديمقراطيّة في التأثير الإيجابي على صانعي القرارات السياسيّة، الاقتصاديّة، الاجتماعيّة والتربويّة.

وللدلالة على هذه الإشكاليّة، نعود إلى الماضي القريب فنجد أن عمليّة اختراق المجتمع اللبناني ونسف سلمه كانت ميسّرة عندما استوجبت الظروف ذلك. نسأل، هل هذا الواقع سهّل الذهاب إلى الحرب الأهليّة؟ كي لا نقسو، نستطيع الاتفاق أنّه على الأقلّ لم يقوَ على حماية السلم الأهلي والصمود بوجه الأزمة.

تقول منظّمة اليونسكو: «إنّ الحرب تبدأ في عقول الناس، لتستنتج أنّ السلام أيضًا يبدأ في عقول الناس». إذاً ليس من المجازفة القول أنّه لو أردنا حصر علّة مشاكلنا في لبنان لقلنا إنّها كامنة في كلمةٍ واحدة: التربية. لماذا؟ لأنّها في مفهومها الفلسفي تمثّل المواطنيّة بكل معانيها، لا بل إنّها أكثر طموحًا من ذلك لأنّها تحاول بناء الإنسان المواطن المجتمعي الإنساني الحضاري في مختلف أبعاد حياته.

ولذلك نعتقد بأنّ التربية هي الوسيلة الوحيدة القادرة على نقل المجتمعات من حالةٍ إلى حالةٍ أخرى أفضل، وقد تكون الوسيلة الأنجع التي تسطيع أن تجنّبنا حروباً في المستقبل، لأنها قادرة أن تبني مجتمعاً موحّدًا، متضامناً، ذا رسالة حضاريّة وإنسانيّة.

١) التربية في لبنان

للتربية في لبنان خاصّتان أساسيّتان: التعدديّة في النظام التربوي والبلبلة في بعض المفاهيم.

أمّا التعدّديّة التربويّة، فبالرغم من الاعتراف ببعض حسناتها في إغناء التفاعل الحضاري، تبقى انعكاساتها خطيرة عندما تكون

متناقضة، وتُغلِّب إنسان الفئة على إنسان الجماعة أو الإنسان المواطن. إذًا لا بدّ من تحويل هذه التعدّديّة من كمٍ إلى نوعٍ تربوي، وهي لا يمكن أن تؤتي ثمارها المنشودة إلاّ إذا كانت منسجمة فيما بينها ومع الوظيفة المناطة بها.

أمّا بالنسبة إلى المفاهيم التربويّة، فلعلّ البلبلة تعود إلى عدم ربط المواد التربويّة من جهة والمجتمع من جهة أخرى، إذ إنّه بقدر ما تتجذّر شخصيّة الإنسان في مجتمعه يزداد ارتباطه بهذا المجتمع، والأدلّة على ذلك كثيرة.

٢) الأبعاد المجتمعيّة للتربية

إذا كان من المفيد تعمُّق الطالب في تاريخ حضارات العالم، فالمفيد أكثر هو أن يتعرّف أولاً إلى تاريخ بلاده، وينطبق ذلك على الأدب والفلسفة والثقافة. وقد ورد لفريديريكو مايور، المدير العامّ السابق لليونسكو في كتابه عالم جديد: «عبر التاريخ والفلسفة، تنعكس بالفعل القيم الأساسيّة التي ينقلها البشر إلى أطفالهم من خلال التعليم، وترتدي الثقافة العامّة أهميّة بالغة باعتبارها وسيلة لفهم المشكلات والعلاقة بالآخر، وأساس إعادة التأهيل للأجل الطويل ولأخلاق المستقبل».

إنّ اللغة هي أيضًا عنصر مكوّن للهوية الوطنيّة وشرط للتماسك المجتمعي وهي الرحم الثقافي التي يتكوّن فيه الإنسان. لذا ليس من المغالاة أن نقول بضرورة تكوين أبنائنا في رحم لغتهم الأمّ ثم تركِهم يختارون اللغات الأخرى كأدوات تواصل مناسبة لما يقرّرون. قد

يسمح ذلك بمعالجة العلاقة المضطربة مع اللغة الأمّ التي تطال صورة الهوية لديهم.

يُضاف إلى عنصرَي التاريخ واللغة ضرورة الأخذ بالقيم الكامنة وراء المظاهر المدنيّة، لتجنيب إنساننا الانفصام الحضاري الذي كرّس الفصل بين الجوهر والمظهر، بين الفرد ومجتمعه وبين الإنسان ومعنى وجوده في هذه الحياة. لأنه عندما تفقد المجتمعات تراثها القِيميّ والثقافي، تختلط على أفرادها الأمور فلا تعود تفرّق بين الخير والشرّ والحقّ والباطل، بين البطولة والجريمة. إذ عندما تُصاب المجتمعات بهذا الضياع، تنهار وتذهب إلى ما يشبه الانتحار الجماعي. وقد ورد لمايور في هذا السياق: «سيكون على التعليم في القرن الواحد والعشرين أن يتكيّف مع الفرد من جهة وأن يبني القيم الثقافيّة والمرجعيّات الأخلاقيّة لمجتمع المواطنين من جهة أخرى».

٣) رسالة التربية الاجتماعيّة

هناك تأثير متبادل بين المجتمع وبين التربية. لذلك انعكست أزمة مجتمعنا على التربية وغدت تعيد إنتاجه بكل ما يعتريه من خلل، وفقدت بذلك زمام المبادرة في تكوين المواطن، حيث نلاحظ تنامي نزعات التعصّب السياسيّة والمذهبيّة والفئويّة التي تلغي مساحات الحوار والتفاهم. أمّا إذا أردنا الخروج من نظريّة مورين القائلة: «لا يمكن أن نصلح المؤسّسات من دون أن نكون قبل كل شيء قد أصلحنا العقول، غير أنّنا لا يمكن أن نصلح العقول ما لم نكن قبل كل شيء قد أصلحنا المؤسّسات»، فعلينا الاعتراف أنّ القطاع التربوي مجال رئيسي من مجالات المشاركة الوطنيّة بين الدولة

والمجتمع في العالم المعاصر. وما دمنا جميعًا نتلمّس المشكلة وننطلق من مبدأ الشراكة بين الدولة والقطاع الخاصّ ومؤسّسات المجتمع المدني، فلا بدّ من الوصول معًا إلى قرارات وممارسات على المستوى الوطني.

إنّ مستقبلنا مرهون إلى حدٍّ كبير بالأفكار والاتّجاهات والقيم ومعايير السلوك التي يمكن للتربية أن تغرسها في نفوس المواطنين. ثمّ على هذه الأفكار أن تنتقل إلى واقع ذي أهداف واضحة في إطار آليّات محدّدة، بحيث تتحوّل المفاهيم إلى حقوق، والحقوق إلى تشريعات مع ضرورة وجود قضاء عادل ومستقلّ يحميها. وتبقى هذه الممارسات بحاجة إلى مواكبة من مؤسّسات المجتمع المدني باعتبارها حالة مستقلّة عن الطوائف، وغير تابعة للقطاع الخاصّ وهي الصلة المدنيّة الحديثة بين المواطن والدولة.

٤) التربية والهويّة الوطنيّة الحاضنة للتنوّع

إنّ افتقار اللبنانيّين إلى الانتماء الوطني من جهة وفقدانهم للولاء لهذا الوطن المنشود من جهة أخرى، يشكّل جزءًا من الأسباب الرئيسيّة التي فرضت عليهم الانقسامات الدائمة وبالتالي تعدّد الولاءات. أتجرّأ على القول إنّنا لا نستطيع الركون فقط إلى الصيغة التي كرّسها الميثاق الوطني، خاصّةً فيما يتعلّق بالتوازن الطائفي كأساسٍ لبناء مجتمع ثابت ومستقرّ. إنّ هذا لن يتحقّق إلّا ببناء مواطنة تؤمِن أن يكون ولاء المواطنين أولاً وأخيرًا للمجتمع المتمثّل بدولة القانون، الضامن للحريّات في قضاءٍ ديمقراطي.

وإذا كان الموقع الجيوستراتيجي للبنان قد فرض على اللبنانيين تحدّيات تفوق كثيرًا طاقات بلدهم وإمكاناته، فحريّ بهم أن يتضامنوا وأن يلجأوا إلى لغة الحوار والتواصل بدلاً من التنابذ والإقصاء، وصون وحدتهم الوطنية كونها العنصر الأهمّ في مواجهة التحدّيات والأخطار المحدقة بهم.

إنّ تعدديّة الطوائف والمذاهب في لبنان والتي تشكّل في بعض المنعطفات نقطة ضعف فيه، هي في الوقت ذاته مرتكز قوّته وفرادته لتحقيق المجتمع النموذجي الذي يتّخذ من هذا التنوّع وسيلة لإغناء الخبرة الروحيّة، بحيث ينتصر الإيمان على التعصّب والدين على الطائفة والمذهب. من هنا ضرورة وضع منهج وطني للتثقيف الديني يقوم به أساتذة متخصّصون وذلك بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي والمؤسّسات التربويّة. ونطالب أن يكون هذا البرنامج إلزاميًّا في كلّ المدارس الرسميّة والخاصّة، مع احترام حريّة التعليم الديني، ونشر ثقافة السماح والمحبّة على قاعدة حريّة الاعتقاد واحترام الاختلاف. وعلى التربية في هذا المجال أن تُبرز بالفعل الثراء الذي يمثّله تنوُّعنا وأن ترسّخ مواقف إيجابية إزاء هذا التنوّع، استنادًا إلى عدد من المراجع كالكتاب الصادر عن مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت حول «المظاهر الثقافية في الديانتين المسيحيّة والإسلاميّة».

الخاتمة

علينا أن نعترف أنّ السلم الأهلي لا يتحقّق بين عشيّةٍ وضحاها، وأنّه يُبنى بتؤدة، خطوةً خطوة، يومًا بعد يوم. إنه عمل يجب التفكير فيه والتخطيط له، وهو يستوجب كفاحًا متواصلاً وعلى كافّة

المستويات. وعلينا الإيمان بأنّ لبنان قادر على ممارسة التفاعل الديني والوطني لما يتمتّع به من إمكانات وطاقات بشريّة، إذا أحسن استعمالها بعقليّة الدولة الواثقة، وإذا أراد فعلاً أن يرسّخ وجوده على قواعد ثابتة، فيكون بذلك الوطن الرسالة في محيطه والعالم.

أجل لدينا القدرة على امتلاك مشروع الحلم الذي غاب عن وطننا، حلم الخروج من هذا الركام الذي يثقل كاهلنا. ولأنّ قضيّة التربية هي المرادف لمشروع الدولة والتقدّم والحداثة باعتبارها قضيّة الوطن والمواطن، قضيّة الماضي والحاضر والمستقبل، نقول في الختام مع مايور: «التربية هي الحاضنة الأولى للأمّة فهي التي تعني ليس فقط أن نعرف وأن نفعل، بل أيضًا أن نكون وأن نعيش معًا».

المراجع:

- منير خوري، الواقع والمصير، الطبعة الأولى، بيروت، مؤسسة فكر للأبحاث والنشر، ١٩٨٢.
- ندوة الدراسات الإنمائية ٤٦، شباب لبنان والمنطلقات الجديدة للفكر الإنمائي، بيروت، ندوة الدراسات الإنمائية، ٢٠٠٠.
- فريديركو مايور، عالم جديد، الطبعة الأولى، بيروت، دار النهار للنشر، ٢٠٠٢.
- ندوة الدراسات الإنمائية ٤٨، التربية وبناء الإنسان المعاصر، بيروت، دار النهضة العربية، ٢٠٠٣.

المصالحة والعيش المشترك: دروسٌ للبنان من تجربة إيرلندا الشماليّة

السفير توم فليتشر[١٨]

مقدّمة

أشكركم على إعطائي فرصة المشاركة في المناقشة اليوم. عندما أنظر إلى هذا الجمع، تتبادر إلى ذهني مقولة مارغاريت ميد الشهيرة: «لا تقلّل أبداً من قدرة مجموعة صغيرة من الملتزمين على تغيير العالم. في الحقيقة، لم يتغيّر العالم مرّةً إلاّ بفعل ذلك».

ولا أعتقد أنّ موضوعًا قد يكون أهمّ من موضوع العيش المشترك، ولا مكان أنسب للتباحث به من بيروت. بيروت، خير مثال للعيش المشترك وسط التنوّع ولكن أيضًا للنزاع بفعل التنوّع. ولا وقت أفضل وأهمّ من هذا الوقت لطرح المسألة: أي في ظلّ أعاصير التغيير التي تعصف بالمنطقة.

١) رسالة لبنان ومناعته بوجه العاصفة

لقد أتيت إلى بيروت لأنّني أؤمن إيمانًا ثابتًا بالعيش المشترك الذي تمثّله مؤسّسة أديان وتعمل على تعزيزه، ولأنني واثقٌ من أننا لو

(١٨) سفير المملكة المتّحدة في لبنان منذ آب ٢٠١١.

خسرنا الصراع من أجل الحوار والمسامحة والتنوّع هنا في لبنان، فسنكون قد خسرناه في ديارنا أيضًا.

وهل يمكننا أن نفوز بهذا الصراع هنا؟ إذا ما نظرنا إلى التاريخ، نرى ضرورة الاستعداد لتحدّيات المستقبل. وإذا ما نظرنا إلى الدول المحيطة بلبنان، نجد حقًّا ضرورة التطلّع نحو الأفضل بينما نستعدّ للأسوأ. ولكنّ اختباري الحديث للحالة اللبنانيّة يرسّخ قناعتي بأنّ القوى التي تُبقي لبنان متماسكًا أقوى من تلك التي تسعى إلى تمزيقه. كما أنّني واثقٌ من أنّ الأكثريّة المتسامحة سوف تقف صدًّا منيعًا بوجه التشجيع الآتي من الخارج للعودة إلى النزاع وعدم الاستقرار، مدافعة عن عائلاتها ومصادر رزقها ولبنانها قبل كل شيء.

لذا آمل بأن يجد اللبنانيون المزيد من الوقت لدعوة بعضهم البعض إلى التواصل والحوار عوضًا عن دعوة الخارج إلى زرع الفتنة فيما بينهم وبسط سلطته عليهم. قفوا معًا لئلاّ تقعوا مشتّتين. ففي النهاية، إنّ كل الأديان الممثّلة هنا تتّفق على أمرٍ مشترك ألا وهو محبّة الآخر.

٢) خبرة المملكة المتّحدة ومسؤوليّتها

هناك مجالات ثلاثة يمكن للمملكة المتّحدة المساعدة من خلالها في توطيد وحدة لبنان ورسالته كنموذج للحوار والتعدّديّة.

أولاً، من خلال تعزيز موقفها الداعم للقيم التي يجب أن تكون ركيزة التغيير والإصلاح في العالم العربي. علينا دفع القادة إلى تعزيز

الانفتاح في مجتمعاتهم أو فسح المجال أمام من يمكنهم القيام بذلك، كما يجب الاستمرار في فضح كل انتهاكات حقوق الإنسان أينما حصلت. غالبًا ما كنّا نعطي الأولويّة للأمن قبل حقوق الإنسان، فوصلت بنا الأمور إلى الطغيان. واليوم نرى أنّ رغبة واحدة تحرّك الثورات العربيّة، ألا وهي تحقيق الحريّة والكرامة واحترام حقوق الإنسان والأمن والعدالة والفرص المتساوية. لذا علينا أن نختار الوقوف إلى الجهة المحقّة من المعركة والجهة المحقّة من التاريخ.

ثانيًا، من خلال المشاركة في العبر التي استخلصناها من مسيرتنا الخاصّة نحو العيش معًا بين المسلمين والمسيحيين في المملكة المتّحدة. تضمّ اليوم بريطانيا حوالى ١,٦ مليون مسلم وأكثرُ من نصفهم قد وُلدوا فيها.

يحمل هؤلاء بصمات ثقافيّة ترقى إلى آلاف السنوات، ويعمل العديد من المؤسّسات والمنظّمات على تعزيز مصالحهم الدينيّة والاجتماعيّة والتربويّة والاقتصاديّة والسياسيّة وحمايتها. وقد أصبح المصرف الإسلامي جزءًا لا يتجزّأ من قطاعنا المصرفي إذ باتت لندن تشجّع المصارف على تقديم خدمات وفقًا للمبادئ الإسلاميّة أكثر من أيّ مركزٍ ماليّ آخر. بالإضافة إلى ذلك، أكثر من ٢٥٠٠٠ بريطاني يؤدّون فريضة الحجّ كل سنة. إذًا، مجتمعنا أيضًا مجتمعٌ في طور التحوّل، يسعى لإيجاد السبيل نحو فهمٍ أفضل للآخر ولأنفسنا.

ثالثًا، وهو أمرٌ يتعلّق بموضوع لقائنا اليوم، مشاركة عِبر المصالحة والعيش المشترك في إيرلندا الشماليّة. وسوف أتوقّف مطوّلاً على خمس منها، أعتقد أنّها تنطبق أيضًا على لبنان.

٣) عِبَر من إيرلندا إلى لبنان

أولاً، يجب أن نفهم ونتقبّل أن لكلّ واحدٍ منّا ظروفه الخاصّة وقصّته الشخصيّة.

كان أحد أجدادي قسًّا بروتستانتيًّا في بيلفاست وعضوًا ملتزمًا ومتزمّتًا في المؤسّسة البرتقاليّة (Orange Institution)، وكانت خسارة البروتستانت لوظائفهم لصالح الكاثوليك إثر الحرب العالميّة الأولى تثير حفيظته أشدّ ثورة. وكان أحد أبنائه قائد شرطة أولستر الملكيّة، وهي وظيفة من أشدّ وظائف الشرطة صعوبة وأقلّها تقديرًا. أمّا أنا، فاقترنت بكاثوليكيّة من جنوب إيرلندا، كان أجدادها قد حاربوا على الجبهة المقابلة.

أمّا على مستواي الشخصي، فقد شغلت منصب مستشار لشؤون إيرلندا الشمالية إلى جانب رئيسَي وزراء أوّلهما غوردن براون الذي رافقته خلال أسابيع المفاوضات الشائكة والمضنية والمحبطة إلى حدٍّ ما بين الجمهوريّين والاتّحاديّين، وثانيهما دايفيد كاميرون الذي أطلق حينها ردّه المميّز على نتائج تحقيق سافيل حول «الأحد الدامي».

كل التفاصيل مهمّة، كما هي مهمّة أيضًا القدرة على تخطّي الأفكار المسبقة. فلكلّ واحدٍ منّا ظروفه الخاصّة وقصصه الشخصيّة التي تتعيّن المشاركة فيها والإصغاء إليها إذا ما تطلّعنا إلى مستقبلٍ مشترك. وعاجلاً أم آجلاً سوف يحتاج لبنان إلى مشاركة هذه القصص مهما كانت قاسية.

ثانيًا، يجب تحديد رؤية موحّدة، وإيجاد القادة الذين يتمتّعون بالشجاعة الكافية للعمل على تحقيق هذه الرؤية.

في إيرلندا الشمالية، انقلب الرأي العامّ على العنف. ولم يحدث هذا الانقلاب خلال حدثٍ واحد بل تطلّب مسيرة حياة. وأعتقد أنّ اللبنانيّين، منذ الحرب الأهليّة، قد خاضوا مسيرةً مماثلة ساهمت في إبقاء لبنان متّحدًا وقويًّا أمام من يحاولون زرع الفتنة لتحقيق مصالح سياسيّة أو طائفيّة. ولكن بات من المهمّ اليوم أن تترافق نقطة الانطلاق هذه برؤية واضحة لما يمكن للبنان ويجب عليه أن يكون في المستقبل. وأنا أشجّع هنا على إطلاق نقاشٍ حول لبنان ٢٠٢٠، لأنّي على ثقة بأنّ ذلك سيكشف أنّ النقاط المشتركة التي تجمع بين الطوائف أكثر وأهمّ من النقاط التي تفرّق، تمامًا مثلما وجدنا في إيرلندا الشماليّة. وبمجرّد وضع هذه الرؤية، يسقط كل من يحاول اللجوء إلى العنف والإرهاب لكسرها. إنّ أسوأ اعتداء إرهابي شهدته إيرلندا الشمالية، تفجيرات أوماه، حصل بعد اتّفاق الجمعة العظيمة، فزعزع الثقة بمسيرة السلام إلاّ أنّه لم يتمكّن من كسرها لأنّ الشعب كان يعي أنّ هناك أولويّات أهمّ من دائرة الانتقام المفرغة.

ثالثًا، يجب الاستعداد للجلوس مع العدوّ.

غالبًا ما كان هذا النوع من الاجتماعات شديد القسوة والصعوبة في إيرلندا الشماليّة، وكان يتطلّب مجازفة سياسيّة كبيرة وتنازلات مقلقة. ولم يكن من السهل على ألدّ الأعداء رؤية الطابع الإنساني المشترك بينهم. كما كان علينا تفادي التوقّعات أو الشروط غير الواقعيّة. فلو طالبنا بنزع سلاح الجيش الإيرلندي الجمهوري قبل بدء المحادثات لكنّا ما زلنا في حالة حرب حتى أيامنا هذه. تتطلّب المسيرة وقتًا وإبداعًا وصبرًا وقدرة على التحمّل. كما تتطلّب أفرادًا مميّزين وملهمين.

التقيت مؤخّرًا بامرأة إنكليزيّة تعمل على مشاركة عِبر المصالحة وسألتها كيف أصبحت ملتزمة في هذا العمل، فأجابت أنّ والدها قد قُتل إثر تفجير الجيش الإيرلاندي الجمهوري في برايتن. نظرتُ عندها إلى الشابّ الذي كان يرافقها في سفرها وسوف يشاركها المنصّة نفسها وسألته عن قصّته فأجاب: «أنا منفّذ التفجير».

رابعًا، يجب إيجاد حوافز للعمل السياسي.

إذا ما أردنا أن يتخلّى الشعب عن سلاحه فيجب أن ننجح في إقناعه بإمكانيّة تحقيق أهدافه الشرعيّة من خلال العمليّة السياسيّة. وفي هذا الإطار، أنا أفهم الخوف أو القلق الذي ينتاب البعض، إلاّ أنّني أرحّب باهتمام حزب الله ومشاركته المتزايدة في الحياة السياسيّة في لبنان. فهذه فئة لها وجود ولها صوت ويجب أن يكون لها مكان على الطاولة. ويجب أن تتمكّن، شأنها شأن الأحزاب الأخرى في لبنان، من تحقيق أهدافها السياسيّة من خلال عمليّات سياسيّة تحلّ محلّ العنف أو التهديد باستخدام العنف. وحده تبوُّء الحكم يساعد على فهم تحدّيات الحكم مقابل سهولة المعارضة.

خامسًا وأخيرًا، صحيحٌ أنّكم قد تحتاجون في بعض الأوقات المصيريّة إلى دعمٍ خارجيٍّ لتخطّي المأزق والطرق المسدودة، إلاّ أنّ العمليّة يجب أن تكون ملككم وحدكم.

لم تكن المملكة المتّحدة لتجلس جنبًا إلى جنب مع حزب الشين فين لولا الضغط الذي مارسه الأميركيّون الذين رأوا حاجتنا إلى التغيير. ولم يكن الاتّحاديّون والجمهوريّون في إيرلندا الشماليّة ليعملوا معًا كما فعلوا لولا إصرار الحكومتين الإيرلانديّة والبريطانيّة.

حيث تكون الثقة مفقودة، غالبًا ما تبرز الحاجة إلى جهةٍ محايدة للتأكّد من حقيقة التخلّص من الأسلحة وللتفكير بطريقة بنّاءة ومبدعة لحلّ المشاكل إذا ما بلغ الطرفان مرحلة لا يريدان فيها سوى فشل المحادثات أو يقفان فيها مكتوفَي الأيدي غير مستعدّين لبذل الجهود. ولكن في النهاية، رأينا في إيرلندا الشماليّة أنّ الأفراد المعنيّين والمجتمعات التي كانوا يمثّلونها أرادوا هذه المسيرة التي باتت ملكهم وحدهم.

٤) الإصلاح التربوي وبناء السلام

صحيحٌ أنّ الظروف تختلف وقد يكون من الخطأ تطبيق النموذج الإيرلندي على الحالة اللبنانيّة، ولكنّي آمل أنّنا سنبذل خلال الأعوام المقبلة المزيد من الجهود لتطوير هذا النقاش وتبادل التجارب والأفكار. وأريد هنا أن أذكر مثالاً عمليًّا إضافيًّا أقرب إلى قلوبكم.

أحد أهمّ التحدّيات التي تشلّ المجتمع في لبنان هو الانقسام الطائفي الذي يولّد خللاً في التماسك الاجتماعي وبالتالي ضعفًا وهشاشة. وفي دولةٍ منقسمة إلى هذا الحدّ، نادرًا ما يشكّل المواطنون جوهر السياسات اللبنانيّة. تحتاج الديمقراطيّة لتزدهر إلى تعزيز مفهوم المواطنة كشكل من أشكال الهويّة، حيث يكون المواطن فردًا وليس مجرّد عضو في طائفة معيّنة.

ويُبنى هذا الحسّ بالهويّة لدى الأجيال الصاعدة من خلال عدد من المصادر، أوّلها التربية والذاكرة الاجتماعيّة مثل انتماء العائلات إلى ثقافة تاريخيّة معيّنة. وتكتسي عمليّة اكتساب الهويّة أهمّية فريدة

في لبنان حيث أنتجت التوتّرات بين الهويّات المتنافسة حربًا أهليّة، في ظلّ غياب نصّ أو قصّة تفسّر ما جرى أو السبب في ما حصل.

في إيرلندا الشماليّة، انعكس الصراع بين الاتّحاديّين والقوميّين في النظام التربوي الرسمي حيث انقسمت المدارس دينيًّا إلى مدارس ذات إدارة بروتستانتيّة وأخرى كاثوليكيّة، مما زاد من الصور النمطية السلبية ومن حدّة الانقسام. واستمرّ ذلك حتى العام ١٩٧٠، حين اتّحدت مجموعة صغيرة من الأهل والمعلّمين البروتستانت لتوجيه التربية في إيرلندا الشماليّة نحو المسامحة والاحترام واللاعنف وحقوق الإنسان. لم يُعتمد المنهج الذي قاموا بتطويره إلاّ في عدد قليل من المدارس في البداية، ولكن بعد عشرين عامًا، أي بعد جيل كامل، تمّ اعتماده بطلب من السلطات التربويّة في كافّة أرجاء إيرلندا الشماليّة. وقد تمّ الآن وضع منهاج جديد للتربية المدنيّة على يد مجموعة مختلطة من المدرّسين البروتستانت والكاثوليك. وبات بإمكان التلامذة الذهاب إلى مدرسة «مختلطة» يتشاركون فيها المعرفة مع زملاء من مختلف الطوائف، حيث لا يقتصر الأمر على نشر مفهوم العيش معًا بل على عيشه أيضًا.

ولبنان يحتاج بالقدر نفسه إلى إعطاء فرصة التفاعل الاجتماعي للطلاّب لبناء علاقات مع زملاء لهم من أديان وانتماءات سياسيّة مختلفة. ولكن، كما كان الأمر في إيرلندا الشماليّة، لا يجب أن تكون هذه الفرصة مفروضة من الخارج. لذا يُسعدنا اليوم دعم مبادرة مؤسّسة أديان اللبنانيّة.

أظهرت تجربة إيرلندا الشماليّة أنّ إصلاح التربية، عبر إصلاح المناهج وتدريب المدرّسين، قد يكون من أكثر الوسائل قدرة على تعزيز التماسك الوطني. وعملكم هذا لهو استثمار في مستقبل يُبنى فيه مجتمع لبنان الجديد على أسس المسامحة والتنوّع.

الخاتمة

يقول لي اللبنانيّون إنّه كلما زادت معرفتك بهذا البلد الرائع، قلّ فهمك له. في النهاية، ليس عليك إلاّ الوقوف على مخلّفات تسع عشرة حضارة في جبيل لتنسى كلّ ما اعتقدت أنّك تعرفه. ولكن ما أفهمه جيّدًا وأعرفه جيّدًا هو أنّ لبنان فكرةٌ تستحقّ الصراع من أجلها وليس الصراع عليها. وبفضل التربية والرؤية والقيادة والصبر، وبفضل أناس مثل أفضالكم، ما من أمر مستحيل.

الفصل الثالث

المقاربة التربويّة للتعدّديّة الدينيّة

التربية على التعدّديّة الدينيّة

الدكتورة نايلا طبّارة[19]

مقدّمة

حتى العقد الأخير من القرن العشرين، لم تشهد البرامج التربويّة على الصعيد العالمي تجارب في تعليم التعدّديّة الدينيّة، إذ إنّ التربية التي تعنى بالأديان اقتصرت على التربية الدينيّة، أي تربية إيمانيّة على دين واحد يعتنقه الأطفال والمربّي.

إلاّ أنّ أواخر القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين شهدا تطوُّرًا في الفكر الفلسفي ومن ثمّ التربوي نحو منهجيّة جديدة في التعامل مع التربية الدينيّة، ألا وهي التعليم أو التثقيف حول أديان العالم. وقد تبلور ذلك على الصعيدين العالمي والمحلّي ليتلاءم مع حاجات مجتمعات محلّيّة والمجتمع العالمي.

فعلى الصعيد المحلّي، تطوّر التفكير في بلدان غربيّة عدّة مثل الولايات المتّحدة وكندا وإنكلترا وغيرها من البلدان الأوروبيّة في هذا الاتّجاه، لحلّ مشكلة الإقصاء المباشر أو غير المباشر الذي يعاني منه أولاد المهاجرين، حتى أصبح في الألفية الثالثة جزءًا من خطط

(١٩) مديرة قسم الدرسات في التلاقي الثقافي – أديان، وأستاذة جامعيّة في علوم الأديان والإسلاميّات.

عمل المجلس الأوروبيّ ومرتبطًا بسياسات الإدماج[٢٠]. أمّا في فرنسا، فتبلور التفكير في هذا الاتّجاه كحلٍّ لمشكلة تراجع المستوى الثقافي والمعلومات العامّة عند التلامذة فيما يخصّ الدين المسيحي خاصّة والأديان عامّة[٢١]. وواكب هذا التفكير منذ العام ٢٠٠١ تطوّر على صعيد المؤسّسات العالميّة مثل اليونسكو[٢٢]، أو المنبثقة عن الأمم المتّحدة كمنظّمة الأمن والتعاون في أوروبا (OSCE) والمؤسّسات العابرة للثقافات مثل مؤسّسة آنّا ليند الأورومتوسطيّة للحوار بين الثقافات، التي أفردت كلّ منها نصوصًا مؤسّسة لسياسات تربويّة في هذا الاتّجاه.

أمّا على الصعيد العربي، فلا نملك بعد من جامعة الدول العربية نصًّا يوصي بإدخال التربية على التعدّدية الدينية في المناهج، كما لا نملك خططًا وطنيّة في هذا المجال من أيّ بلد عربي.

وهنا يأتي لبنان بدوره الريادي، إذ إنّ تنوّعه الداخلي ودوره السبّاق في مجال التربية في العالم العربي يسمح له بمواكبة الفكر التربوي العالمي وبأن يكون أول بلد عربي يبلور خطّة لإدراج التربية

---

(٢٠) راجع الورقة البيضاء حول الحوار المتعدد الثقافات: «التعايش كمتساوين في الكرامة» (أطلقها وزراء خارجية مجلس أوروبا في الجلسة الوزارية رقم ١١٨)، مجلس أوروبا، ستراسبورغ، ٢٠٠٨، ص. ٣١ (أنظر أيضًا: www.coe.int.dialogue).

(٢١) راجع: رجيس دبري: تقرير عن تعليم الأديان في المدارس العلمانيّة، ٢٠٠٢، صص ٤–٥ http://www.olir.it/areetematiche/72/documents/debray.pdf

(٢٢) المادة ٤ من القرار ٦/٥٦ للأمم المتّحدة (الصادر في ٢١ تشرين الثاني ٢٠٠١) بعنوان «الأجندة العالميّة لحوار الحضارات»، تدعو إلى: «تعزيز التفاهم والمعرفة المتبادلين بين مختلف المجموعات الاجتماعيّة والثقافات والحضارات في مختلف المجالات، منها الثقافة والديانة والتربية والمعلومات والعلوم والتكنولوجيا» http://www.un.org/documents/ares566e.pdf

على التعدّديّة الدينيّة ضمن المناهج، آخذًا بالاعتبار الواقع اللبناني والعربي.

١) التربية على التعدّديّة الدينيّة وأهميّتها للواقع اللبناني

أ) تديّن المجتمع اللبناني

إن المجتمعَ اللبناني كباقي المجتمعات العربيّة مجتمع متديّن عامّة، يأخذ الدين مكانته من حيزّه الاجتماعي والحياتي ومن المساحة العامّـة. فالطقـوس الدينيّـة المختلفـة تُمارَس علـى مرأًى ومسمع من الجميع في المجال العامّ. إلاّ أنّه بالرغم من هذا الوجود، نادرًا ما يفهم المنتمون إلى دين معيّن معنى ما يرونه وما يسمعونه من طقوس الدين الآخر، أو يفهمونه بصورة مشوّهة. فقوّة حضور الأديان وطقوسها وشعائرها في المجال العامّ غالبًا ما تأخذ طابعًا تنافسيًّا يظهر على السيّارات وعلى الصدور، أي بأشكال خارجيّة تحدّد الهويّة الخاصّة بوجه الآخر، مما يجعل الآخر يظنّ أنّ هذه الطقوس أو الشعائر مقصودة لغيظه، ويقوم بدوره بإعلان هويّته الدينيّة بشكل صارخ.

إذن، فالحاجة في لبنان إلى التربية على التعدّديّة الدينيّة ليست منبثقة من عدم وجود الدين في المجال العامّ وعدم تعوّد النظر إلى شعائره مثل المجتمع الفرنسي، ولكن من فرط حضوره في المجال العامّ وضرورة معرفة ما تعني مظاهره الثقافيّة.

ب) الطائفيّة والتقوقع الثقافي

يعاني المجتمع اللبناني من الفرز المناطقي والتقوقع الطائفي وتأثير

النظام الطائفي على الحياة السياسيّة والاجتماعيّة. ونحن نسمع منذ نشوء الثورات العربيّة صرخة لبنانيّة لإطاحة النظام الطائفي، إلاّ أنّ الحاجة الأولى في لبنان هي تغيير الذهنيّات الطائفيّة، والتربية المتقوقعة التي ينشأ عليها الجيل تلو الجيل.

والمشكلة في هذه التربية ليست في ما تتضمّنه، ولكن في ما لا تتضمّنه. فتأتي معرفة أجيالنا عن التاريخ الحديث للبنان وعن الآخر وعن الدين الذي يعتنقه الآخر من محيط التلميذ فقط، فتكون مجزّأة وفي كثير من الأحيان ملأى بصور نمطيّة وعموميّات ومعرفة سطحيّة إن لم تكن خاطئة. من هنا تأتي أهميّة التعلّم عن الآخر، ولا سيما اللبناني الآخر، وضرورة التدريس عن الديانة الأخرى. بعبارة أوضح، هناك حاجة إلى أن يتعلّم التلامذة اللبنانيّون المسلمون عن الديانة المسيحيّة وحاجة إلى أن يتعلّم التلامذة اللبنانيون المسيحيّون عن الإسلام، بطريقة موضوعيّة وسليمة، كما أنّ هناك حاجة إلى المعرفة عن الطوائف المتعدّدة داخل هاتين الديانتين.

ج) غياب مساحات مشتركة للتكلّم عن المواضيع الدينيّة

إنّ النظام التربوي الحالي لا يوفّر مساحة مشتركة للتلامذة في المدارس المختلطة للتكلّم عن الأمور الدينية والمشاركة حولها. فالنظام التربوي حتى الآن يتعامل مع المواضيع الدينيّة كما يتعامل معها معظم المجتمع اللبناني: أي على أنّها «محظور» (taboo) من الأفضل عدم الكلام والخوض فيه حتى لا تنشب مشاكل على إثر ذلك. إلاّ أنّ إبعاد الجيل الصاعد عن هذه المواضيع يُبعدنا كلّ البعد عن تشكيل لُحمة ضمن المجتمع اللبناني. لأنّنا ولو تكلّمنا لساعات في

درس التربية عن المواطنة أو عن الحوار، إذا لم ننشئ مساحات للحوار ولم نأخذ بعين الاعتبار الانتماءات الدينيّة المختلفة، يبقى كلامنا عن المواطنة وعن الحوار هشًّا، وهذا ما يشعر به التلامذة.

ومع أهميّة التربية الدينيّة، فإنها تكرّس التقوقع الطائفي إذا لم تُصحب بمادة التربية على التعدّديّة الدينيّة. ففي كثير من الأحيان، يمثّل درس الدين في المدارس المختلطة أوّل تجربة تمييز على أساس الإنتماء الديني عند التلامذة. فالكثير من اللبنانيين يقولون أنّ أوّل مرّة شعروا فيها بتمييز على الصعيد الديني هو عندما دخل أستاذ التعليم الديني إلى الصف وفصل التلامذة على أساس انتمائهم الديني، إمّا ليذهبوا مع أستاذ آخر من الدين أو الطائفة الأخرى، أو إذا لم يتوفّر الأستاذ البديل، يتمّ إبعادهم عن الصف ويقضون وقت الحصّة في المكتبة أو الملعب. فيبقى ذوو الانتماء الواحد مع بعض، وبذلك يؤسّس هذا النظام للتمييز الطائفي الذي نعاني منه على صعيد المجتمع اللبناني.

لذلك، فإنّ وجود مادّة في المنهاج، يحضرها جميع التلامذة على مختلف انتماءاتهم، يشكّل خطوة أساسيّة للحدّ من التمييز على أساس الانتماء الديني، وعاملاً مساعدًا للتلامذة للتحدّث بارتياح عن هذه المواضيع الدينيّة وإخراجها من منطقة «المحظور» (taboo)[٢٣].

(٢٣) برهنت دراسة ريدكو الميدانية في أوروبا أنّ التلامذة الذين درسوا عن الأديان المتعدّدة في المدرسة مستعدون أكثر لإنشاء محادثات عن الدين والإيمان مع تلامذة من خلفيات دينية مختلفة. راجع:
http://www5.quvion.net/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/resef
dp.gne_cer_ycilop_oCDER/sgnidnif_hcra

د) **الكزينوفوبيا والتمييز العنصري–الثقافي**

يختلف الوضع اللبناني والوضع العربي عن الواقع الأوروبي والأمريكي حيث المسلمون بأغلبيّتهم من المهاجرين، بينما المسلمون والمسيحيّون في البلدان العربية خاصّة لبنان وسوريا ومصر والأردن وفلسطين والعراق هم سكّان هذه البلدان الأصليّون. فالعلاقات بين فئات المجتمع المحليّة في البلدان العربيّة لا تأخذ طابع التمييز العنصري إنّما تندرج في مشكلة الأقليّات والأكثريّات.

إلاّ أنّ المجتمع العربي عامّة والمجتمع اللبناني خاصّة يعاني من تمييزٍ عنصري عميق تجاه شعوب بأكملها، ألا وهي جنسيّات غالبيّة اليد العاملة الأجنبيّة. وفي كثير من الحالات، يكون هذا التمييز ثقافيًّا دينيًّا، إذ إنّه يطال عاملات وعمّالاً ينتمون إلى الديانات الهندوسيّة أو البوذيّة أو غيرها، فتُعتبر ثقافة الشخص المميّز سلبيًّا كما ديانته محطّ سخرية. من هنا، تلعب التربية على التعدّديّة الدينيّة دورًا مهمًّا في إظهار الغنى الحضاري والثقافي والروحي لهذه الديانات، وتساعد التلامذة على تغيير نظرتهم إلى المنتمين لتلك الثقافات والأديان واحترامهم باحترام ثقافاتهم.

هـ) **مطالبات التلامذة**

أخيرًا، إنّ التجربة مع التلامذة في لبنان تبرهن عن وعيهم لحاجة إدخال مادّة عن التربية على التعدّديّة الدينيّة في المناهج وتشخيصهم للنقص في المناهج الحالية. فعام ٢٠١١، قام ١٢٠ تلميذًا وتلميذة من المرحلة الثانويّة من مدارس لبنانيّة رسميّة من كافّة مناطق لبنان بكتابة شرعة موحّدة حول التربية على التعدّديّة الدينيّة والعيش المشترك، جاء فيها من ضمن المشاكل التي يعاني منها التلامذة:

– عدم وجود كتاب أو مرجع ثقافي وديني شامل يعرّف بالديانات على حدّ سواء

– النقص في المعرفة عن الأديان الأخرى

– عدم التركيز على القيم المشتركة للأديان في المناهج التربويّة

وجاء من ضمن اقتراحاتهم للحلول:

أ. **تعديل المناهج التربوية:**

– خلق مادّة التثقيف الديني وإيجاد كتاب موحّد حول هذا الموضوع في المنهاج التربوي

– إدخال أنشطة لاصفيّة حول تقبّل التنوّع والعيش المشترك ضمن البرامج التربويّة الوطنيّة.

ب. **إقامة دورات تدريبيّة للأساتذة:**

– فرض دورة تدريبيّة حول التثقيف الديني وتقبُّل التنوّع على كلّ أساتذة المدارس الرسميّة والخاصّة.

وأخيرًا، يورد التلامذة أنّ أحد أهدافهم هو: «العيش معًا ضمن إطار قيم أخلاقيّة وإنسانيّة ودينيّة ووطنيّة مشتركة انطلاقًا من معرفة الآخر ومن توضيح بعض المفاهيم الأساسيّة وتحديدها»[٢٤]، واعين بأنّ هنالك قيمًا مشتركة بين الأديان، وبأنّه يوجد اختلافات يجب تعلُّمها وفهمها، وكذلك مفاهيم خاصّة بالأديان يجب توضيحها كي لا تشكّل اللّغة أو العبارات الخاصّة بكل دين عائقًا للتواصل والفهم المتبادل.

(٢٤) راجع مجلة ألوان ٢٠١١، الصادرة عن مؤسّسة أديان، صص. ٨–٩.

٢) تعريف تعليم التعدّديّة الدينيّة

إنّ هدف تعليم التعدّديّة الدينيّة هو التثقيف بما يخصّ جميع الأديان والمذاهب، حاضرها وماضيها، بأسلوب موضوعيّ وسليم. منهجيّته مختلفة عن التعليم الديني إذ إنّ أهدافه معرفيّة ومهاراتيّة–حياتيّة لا إيمانيّة. فهي مادّة أكاديميّة لا روحيّة، تقدّم للتلامذة معلومات عن أديان العالم تُغني ثقافتهم العامّة وتساعدهم على تطوير مهارات حياتيّة مثل قبول الاختلاف. ولا تتدخّل هذه المادّة في موضوع «الحقيقة» أي الحقائق الدينيّة الإيمانيّة، إنما تأخذ الأديان على أنها حقائق تاريخيّة، اجتماعيّة وثقافيّة. فهي تعرض المظاهر الثقافيّة والتاريخيّة للأديان، دون الانحياز إلى أيّ منها، وبالتالي، فإنّ منهجيّتها أقرب إلى منهجيّة التاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع وحتى الآداب والفلسفة.

ويتضمّن تعليم التعدّديّة الدينيّة في مرحلة أولى تعريف أديان العالم من خلال عرض تاريخها، توسّعها الجغرافي، مبادئها الإيمانيّة الأساسيّة، وكذلك التعرّف على نصوصها وعلى طقوسها وتقاليدها وأعيادها، وعلى المذاهب والفرق المتنوّعة ضمن كل ديانة.

ويشمل الأديان الكبرى في العالم اليوم: المسيحيّة، الإسلام، الهندوسيّة، البوذيّة، الجاينيّة، اليهوديّة، الطاويّة، الكنفوشيّة، الشنتو والشامانيّة والديانات التقليديّة للشعوب القبليّة التي لا زالت محافظة على تقاليدها الدينيّة. كما يمكن أن يشمل ديانات العصور القديمة.

في مرحلة ثانية، تأخذ هذه المادّة بعين الاعتبار التأثير الديني ليس

فقط على الثقافة بل على جوانب حياتيّة واجتماعيّة أخرى مثل الفكر والسياسة وحتى الاقتصاد. وتقوم بمقاربة بين الأديان لفهم نقاط تلاقيها كالقيم المشتركة، أو بعض نقاطها الإيمانيّة المشتركة، أو خبرة الإنسان الدينيّة العامّة (homo religiosu) بمعزل عن انتمائه الديني الخاصّ، دون الانزلاق إلى التبسيط أو التلفيق.

٣) الأهداف التربويّة للتعليم على التعدّديّة الدينيّة

ا) الأهداف المعرفيّة

• التمتّع بمعرفة صحيحة عن الديانات الكبرى في العالم لتخطّي الصور المنمّطة والأفكار الخاطئة

وَصَف تقرير «الاستثمار في التنوّع الثقافي والحوار بين الثقافات»، الصادر عن منظّمة الأمم المتّحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) عام ٢٠٠٩، الوضع الثقافي العالمي الحالي بكلمات قاسية، مستعملاً عبارة «الأميّة الثقافيّة»، ويورد التقرير في الخاتمة أنه «في ظلّ العولمة حيث يشهد التواصل بين الثقافات توسّعًا سريعًا، من الضروري مكافحة انتشار الأميّة الثقافيّة»[٢٥].

إنّ مأساة ثقافتنا اليوم ناتجة عن التبسيط المفرط للمعلومات واستقائها من وسائل الإعلام. ومشكلة الإعلام هي أنّه بقدر ما يسمح بنشر المعرفة، إلاّ أنه كثيرًا ما يكرّس الصور المنمّطة (صورة العربي الإرهابي، المرتبطة بالإسلام والصورة المنمّطة عنه؛ صورة

(٢٥) الاستثمار في التنوع الثقافي والحوار المتعدد الثقافات، تقرير اليونسكو للعام ٢٠٠٩، ص ٢٥٤–٢٥٥: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf

الهندي الساذج، المرتبطة بالهندوسيّة والأفكار المسبقة عنها، إلخ). وهذه الصور المنمّطة والمعلومات الخاطئة والسطحيّة تطال الآخر كما تطال الذات. فإنّ التعليم عن أديان العالم وثقافتها يغني نظرة التلامذة ومعرفتهم عن الآخر كما يغنيهم أيضًا من خلال معرفة ذواتهم ونظرتهم إلى أنفسهم.

• إكتشاف الإرث الثقافي والحِكمي العالمي

إنّ دراسة أديان العالم والثقافات المنبثقة عنها أو المرتبطة بها تمكّن التلامذة من الاغتناء من خبرات الإنسانيّة. يتعلّم التلميذ من خلالها أنّ مجموعته الدينيّة لا تمتلك الحقّ الحصري في الحكمة والإرث الثقافي، فيغتني من الموروث الثقافي والحِكَمي عند الآخر كما يدرك أنّ المخزون الثقافي والحِكَمي الموجود لديه هو أيضًا غنًى للآخرين.

• اكتشاف القيم الأخلاقيّة والروحيّة المشتركة

باكتشاف مساحات التقارب بين الأديان عبر القيم المشتركة فيما بينها، يكتشف التلميذ، والتلميذ اللبناني والعربي خاصّة، الذي يأخذ الدين حيّزًا من حياته وهويّته، أنّ نقاط التلاقي بين البشر لا تكون بالضرورة بإقصاء الدين والتلاقي على الإنسانيّة وحسب، إنّما يمكنها أن ترتكز أيضًا على المشترك بين القيم التي يحملها كل دين.

• فهم البعد التاريخي والثقافي لبعض الأمور المرتبطة بالأديان

إنّ معرفة السياق التاريخي والثقافي لكل ديانة وكل حضارة ناتجة عنها أو مرتبطة بها تساعد التلامذة على فهم وجهات نظر الآخرين المنبثقة عن مخزونهم الديني والثقافي. ولكنّ ذلك لا يقتصر على

الآخر إنّما يطال الذات. فبوضع وجهات نظرهم في سياقها الثقافي وبُعدها التاريخي، يفهم التلامذة أيضًا أنفسهم ومخزونهم الثقافي والفكري بشكل أفضل وأعمق. تقول توصيات توليدو إنّ: «المعرفة عن الأديان والمعتقدات هي جزء أساسي من التربية القيّمة. فهي ضروريّة لفهم الجزء الأكبر من التاريخ والأدب والفنّ، وتساعد على توسيع النطاق الثقافي وتعميق النظرة في تعقيدات الماضي والحاضر»[٢٦].

ب) المهارات الحياتيّة أو المكتسبات القِيَميّة

* قبول فكرة الاختلاف

إنّ التقوقع وعدم معرفة فكر الآخر وإيمانه غالبًا ما يوصل الفرد إلى التفكير بأنه وحده على صواب وأنّ الآخرين على خطأ، وهذا يؤسّس لرفض الاختلاف، إن كان على صعيد وجهات النظر أو على صعيد المعتقد الديني، كما ويؤسّس للخوف من الاختلاف. ورفض الاختلاف والخوف منه يؤدّيان بدورهما إلى التعصّب والإقصاء، كما ويزيد من التقوقع، وقد يوصل إلى ردّات فعل عنفية تجاه من هو مختلف.

إنّ المعرفة عن الآخر تساعد كلّ تلميذ على توسيع نطاق تفكيره وآفاقه الذهنيّة، وتخوّله النظر إلى الاختلاف على أنه غنًى لا نقمة. فإدراج التعليم والتثقيف على التنوّع الديني ضمن المناهج التربويّة يؤمّن للتلامذة المعلومات والمهارات اللازمة للتعامل مع الاختلاف إن

---

(٢٦) المبادئ التوجيهية لتوليدو حول تعليم الديانات والمعتقدات في المدارس الرسمية (أعدّه مجلس الخبراء الاستشاري DIHR حول حرية الديانة أو المعتقد)، OSCE/ODIHR، وارسو، ٢٠٠٧، ص. ٧٦.

كان بين الأديان أو ضمن الدين ذاته. فينمو بذلك وعي الجيل الصاعد لذاته كما وتتعزّز قدرته على فهم الآخر والتعامل معه لا كممثّل لفكر أو معتقد يهدّد كيانه ولكن كشخص له آماله ومخاوفه وآلامه مثله تمامًا.

* قبول التنوّع ضمن الدين الواحد

إنّ تعليم الأديان بسياقها التاريخي والثقافي والاجتماعي يعمّق الوعي بأنّ الثقافة مرتبطة بالمعتقدات الدينيّة وبأنّ طريقة عيش الفرد لإيمانه مرتبطة بثقافته، مما يفسّر الاختلافات ضمن كلّ دين من مكان إلى آخر وعبر الزمن. ويساعد ذلك على تقبّل الاختلاف ضمن الدين الواحد، إن كان الاختلاف مذهبيًّا أو اختلافًا في التفسير الديني.

* التساوي والتعامل بالمثل (Reciprocity)

إحدى أهمّ المهارات الحياتيّة التي يكتسبها التلميذ بتوسيع نطاقه المعرفي عن أديان العالم ومخزونها الثقافي هي فكرة التساوي والتعامل بالمثل.

بالإدراك أنّ الآخر مثلي، تحصل أنسنة مزدوجة: أنسنة الآخر وأنسنة الذات التي تتقبّل وتفهم وتشعر مع الآخر، فيتّجه المجتمع نحو تضامن فعّال مبنيّ على المعرفة والوعي الحقيقي لا على الصور المنمّطة والتمييز الناتج عن المخاوف المتبادلة. ويصبح التلميذ قادرًا على الوقوف وقفة حقّ مع الآخر أو مع ما يخصّ الآخر: فلا يقبل انتقاد الآخر فقط لأنه «آخر» ولا يسعى دائمًا إلى تنزيه مجموعته كما لا يقبل ازدواجيّة المعايير.

* المواطنة

يتطوّر الشعور بالمواطنة الجامعة للكل على اختلافاتهم الدينيّة والمذهبيّة من التساوي وعدم قبول ازدواجيّة المعايير، ومن الشعور بالمسؤوليّة الوطنيّة والتوق إلى تحقيق الخير العامّ حيث يعمل كل مواطن للكلّ، ويطالب بحقوق الجميع على التساوي.

فتؤكّد المبادئ التوجيهيّة لتوليدو في خاتمتها أنّ: «الاطّلاع على الديانات والمعتقدات يملك قدرة قيّمة على الحدّ من النزاعات الناجمة عن عدم فهم معتقدات الآخرين وعدم تشجيع احترام حقوقهم». وتضيف المبادئ التوجيهيّة لتوليدو أنّ: «تعليم الديانات والمعتقدات فعّال جدًّا عندما يترافق مع جهود لبثّ احترام الآخر على الرغم من الاختلاف في الديانات أو المعتقدات. فحريّة الدين والمعتقد حقّ عالمي يفرض احترام حقوق الآخرين، بما في ذلك حقّ احترام كرامة كلّ إنسان»[٢٧].

٤) منهجية تعليم التعدّديّة الدينيّة

هناك ثلاث منهجيّات أساسيّة للتعليم عن أكثر من دين أو للتربية على التعدّديّة الدينيّة:

أ) التعليم ال«بين–ديني»

هو تعليم دينين أو أكثر من خلال مقاربتين ذاتيّتين جنبًا إلى

---

(٢٧) المبادئ التوجيهية لتوليدو حول تعليم الديانات والمعتقدات في المدارس الرسميّة (أعدّه مجلس الخبراء الاستشاري DIHR حول حرية الديانة أو المعتقد)، OSCE/ODIHR، وارسو، ٢٠٠٧، ص ١٤.

جنب. فالتعليم ال«بين–ديني» هو كالتعليم الديني، يعلّم الدين من داخل كلّ دين، مع تركيز على الخبرة الذاتيّة والإيمانيّة، ولكن يضع هنا دينين أو أكثر جنبًا إلى جنب.

قد تسمح هذه المقاربة بالمقابلة بين دينين أو أكثر لكنّها مقابلة على أساس المنظومة الداخلية لكل دين. فمراجع هذه المقاربة مراجع دينيّة، وينظر عادة إلى الأستاذ هنا على أنه مرجع ديني.

وتكون هذه المقاربة أكثر فعاليّة عندما يكون هناك أستاذان يدرّسان المادّة جنبًا إلى جنب، كل واحد منهما ممثّلٌ لدين. وقد تنجح جزئيًّا في حال كان أستاذ واحد يقدّم نفسه على أنه منتمٍ إلى دين معيّن ويتكلّم عن الأديان الأخرى باحترام ومودّة.

ب) تعليم الظواهر الدينيّة

هو تعليم عن الأديان، ولا تعليم ديني–إيماني (من داخل الدين). فهو على مسافة واحدة من الأديان المعلّمة، دون انحياز. يكون الأستاذ هنا مرجعًا علميًّا بحتًا ولا يُسأل عن انتمائه الديني. ويكون المرجع المعتمد كتابًا علميًّا أو تاريخيًا عن الأديان. بالتالي، تسمح منهجيّته للمقابلة بين الأديان المعلّمة.

في التجربة الفرنسيّة التي أقرّت هذا النوع من التعليم وأدرجته ضمن موادّ ثانية كالتاريخ والفنون والآداب، بدت المنهجيّة موضوعيّة بحتة، لا تدخل في الخبرة الذاتيّة الإيمانيّة، أي لا تجيب عن المعنى كما يفعل التعليم الديني، ولكن تفسّر المظاهر الخارجيّة للخبرة الدينيّة (كاللباس والهندسة المعماريّة وأسماء الأشهر وتواريخ الأعياد). لذلك لا أنصح باتّباع هذه المنهجيّة إذ يشوبها نقصٌ تجيب عليه منهجيّة ثالثة ألا وهي تعليم التعدّديّة الدينيّة.

ج) تعليم التعدّديّة الدينيّة

منهجيّة تعليم التعدّديّة الدينيّة قريبة من منهجيّة تعليم الظواهر الدينيّة، فهي موضوعيّة وعلى مسافة واحدة من الأديان، إلّا أنّها تتّسم بمزيج من الموضوعيّة والذاتيّة. فهي على مسافة واحدة من الأديان المدرَّسة، إلاّ أنها مسافة قريبة. فلا تكتفي بالوصف الخارجي للأمور الدينيّة بل تهتمّ أيضًا بالمسائل الدينيّة المرتبطة بالخبرات الإيمانيّة والروحيّة وبإيصال المعنى الذي يختبره المنتمي إلى كلّ من الأديان إلى التلميذ. فالموضوعيّة تساعد على إيصال المعلومات أي المعرفة، أمّا الذاتيّة فتساعد على الفهم المتبادل.

في منهجيّة تعليم التعدّديّة الدينيّة، كما في تعليم الظواهر الدينيّة، لا يقدّم الأستاذ نفسه على أنه منتمٍ إلى أيّ من الأديان التي يتطرّق إليها، واضعًا انتماءه في الخانة الشخصيّة ومقدّمًا نفسه على أنه مرجع علمي عن الأديان المتعدّدة، ومرجعه أيضًا كتاب عن أديان العالم. إلاّ أنّه عندما يتطرّق إلى دين ما، يهتمّ بإيصال المعنى داخل ذلك الدين ويساعد التلامذة على وضع أنفسهم مكان الآخر لفهمه «من الداخل».

المثال البريطاني هو الأكثر نجاحًا في تطبيق هذه المنهجيّة، إذ أدخل عليها مكوّنًا أساسيًّا، إضافة إلى ما ذكرته، ألا وهو تفاعل التلامذة، بالأخصّ إذا كانوا ينتمون إلى أديان مختلفة أو إلى طوائف مختلفة ضمن الدين الواحد. فتأخذ هذه المقاربة بعين الاعتبار آراء كل تلميذ وكذلك الجانب الإيماني الشخصي عنده[٢٨]، وتُعتبر بالتالي مشاركة التلامذة مرجعًا أساسيًّا إضافيًّا.

(٢٨) راجع أويلليه، فرناند (اشراف): أيّ تنشئة للتعليم عن الدين؟ (باللغة الفرنسية). جامعة لافال، ٢٠٠٥.

إنّ المنهجيّة الثالثة المقدّمة هنا هي الأفضل بنظري، إذ إنّها تركّز على ثلاث نقاط:

* إعطاء البعدين الخارجي والداخلي لكلّ دين: أي المعلومات الأساسيّة والبعد الإيماني الذاتي لكلّ دين.
* مساعدة التلامذة على تفعيل حسّ نقدي متساوٍ: أي إذا تبيّن عندهم حسّ نقدي، عدم توجيهه إلى الآخر وتنزيه الذات بل تطبيقه على الكلّ بالتوازي، فيكون نقدًا بنّاءً مترافقًا مع نقدٍ ذاتي.
* مساعدة التلامذة على تقبُّل البعد الإيماني لدى الأديان الأخرى لتفعيل الفهم والتعاطف المتبادلين.

لذلك، فإنّ هذه المنهجيّة، أي منهجيّة تعليم التعدديّة الدينيّة، تتطلّب تنشئة مزدوجة للأساتذة: تنشئة على صعيد المعلومات العلميّة وتنشئة على المقاربة التي تستلزم تحوّلاً عند الأساتذة أنفسهم. وفي واقعنا العربي عامّة والواقع اللبناني خاصّة، علينا التفكير بتنشئة مطوّلة لأساتذة سيُفرَزون لتعليم لهذه المادّة، كما وتنشئة مصغّرة على صعيدَي المعلومات والمقاربة لجميع أساتذة المدارس كما يقترحه تلامذة برنامج ألوان (راجع أعلاه).

خاتمة

نجد اليوم تعليم التعدّديّة الدينيّة مُدرجًا في المناهج في كلّ من بريطانيا (تعليم الأديان المتعدّدة)، كندا (كيبيك– التربية على الثقافة والقيم الدينيّة)، فرنسا (الظاهرة الدينيّة)، الولايات المتّحدة (كاليفورنيا– التعليم عن الأديان والمعتقدات)، البوسنا والهرسك

(ثقافة الأديان)، النروج، كما نجد مبادرات في هذا الاتّجاه في ألمانيا وإسبانيا والنمسا وسلوفينيا واليونان وقبرص، وفي لبنان، في الكليّة الإنجيليّة الفرنسيّة تحديدًا.

إنّ لبنان يمتلك جميع المقوّمات لإدراج مادّة تعليم التعدّدية الدينيّة في المناهج، ولإنشاء خطّة تربويّة شاملة للتربية على التعدّدية الدينيّة، إن كان على صعيد البنى التحتيّة لوزارة التربية ومجلس البحوث والإنماء ودار المعلّمين، وإن كان على صعيد التنوّع الديني والثقافي في البلد. وفي هذا الزمن، زمن الثورات في العالم العربي، أودّ التذكير أنّه بحسب علم التاريخ هناك نوع من الثورات يسّمى بالثورات الصامتة، وهي التغييرات الجذريّة التي تحصل دون دويّ وتأخذ فترة طويلة من الزمن، ولكنّها تُنتج تغييرًا مستدامًا على صعيد المؤسّسات والأشخاص والحياة الاجتماعيّة. وأرى أنّه حان الوقت أن يعود لبنان إلى الساحة بثورة دون دويّ، لتغيير النظام دون التعرّض إلى أحد، وإحداث فرقٍ في المنطقة، بثورة ذات نفس طويل على صعيد الذهنيّات من خلال خطّة تربوية شاملة للتربية على التعدّديّة الدينيّة، فتحذو حذوه البلدان العربيّة الشقيقة.

التثقيف الديني
والتربية على العيش المشترك

الشيخ سامي أبي المنى[29]

مقدّمة

لا شكّ في أنّ التربية عاملٌ أساسيّ في تثبيت الهويّة الوطنيّة والانتماء الروحيّ، وعلى كاهلها تقع مسؤوليّة الحفاظ على صيغة لبنان وتطويرها لمواكبة الواقع المتغيّر، دون المساس بروحها ونسغِها الحيّ. فلا يُمكن أن نُغيّرَ صيغةَ لبنانَ الوطنِ الرسالة، فنجعله غريبًا عن واقعه التعدّدي المتنوّع، ولا يُمكن أن نحوّله بأكثريةٍ عدديّة أو بأيديولوجيةٍ فئويّة أو بتربيةٍ طائفيّة منغلقة إلى وجهٍ أحاديّ الجانب، يُمثّلُ طائفةً أو حزبًا أو منحًى منعزلاً عن المحيط أو منفتحًا إلى حدود فقدان الهويّة. بل ما يجبُ الالتزامُ به وتأكيده هو أنَّ لبنانَ بوجهه العربيّ وانتمائه النهائي إلى هذا العمق المحيط، وبانفتاحه على العالم، هو بلدُ العيش الواحد المشترك، وهو مختبرُ الوفاق والتفاهم والاحترام المتبادَل بين مسيحيّيه ومسلميه وكلّ مكوّناته.

تلك هي المسؤوليّة الكبرى التي تقع على عاتق الجميع، مسؤولين

(29) أمين عام مؤسّسة العرفان التوحيديّة ورئيس اللجنة الثقافيّة في المجلس المذهبيّ لطائفة الموحّدين الدروز.

ومواطنين، والتربويّون في الطليعة، مسؤوليّة تعزيز تلك الروحِ الوفاقيّة في النفوس، وزرع حبِّ الوطن واحترامِ قوانينِه في عقول طلاّبهم وقلوبهم، والتشجيع على التعرّف على رفاقهم من انتماءات دينيّة مختلفة، واكتشاف هذا الإرث الثقافي والديني المتنوّع الذي يُشكّل أساس العيش المشترك وكنز لبنان الحقيقي.

وممّا لا شكّ فيه أنّ التربية الدينيّة والتثقيف الديني عاملٌ أساسيّ في تحقيق هذه المواطَنة الحاضنة للتنوّع وتثبيتها لدى أبناء الوطن. يتوقّف نجاح هذه العمليّة على الدولة الراعية وعلى المؤسّسة التربويّة وعلى المرجعيّة الدينيّة الموجِّهة وعلى المجتمع والبيئة العامّة. يشمل ذلك الإدارة والمعلّم والعائلة، وكذلك المناخ الاجتماعي والسياسة التربويّة العامّة والخاصّة، إضافةً إلى التوجّه الديني المرتكز على الإيمان الخاصّ بكلّ عائلة روحيّة وعلى الروحانيّة والأدبيّات والأخلاقيّات التي تفرضها طبيعة المادّة.

١) دور الدولة

يأتي اهتمام الدولة والسلطة التربويّة بموضوع التربية الدينيّة في المقام الأول. فإيلاؤه العناية لا يجب أن يكون ثانويًّا واستنسابيًّا، إذ إنّ السلطة العامّة، كما الإدارات التربويّة الخاصّة، معنيّةٌ بتوجيه السياسة التربويّة إلى تضمين المناهج التعليميّة ما يؤكّد احترامَ الأديان والتربية على واجب تقديم فروض الإجلال لله تعالى، الإله الواحد في أدياننا التوحيديّة جميعها، وهو ما ورد في مقدّمة الدستور اللبناني. كذلك على المناهج التربويّة أن تؤكّد في تعليمها على تقديم الاحترام للأنبياء وكبار الأئمّة والأحبار وأرباب مسالك الحكمة والعرفان.

وفي هذه الروح الميثاقيّة تأكيد على أنّ «العلمنة المؤمنة» هي الصيغة الأنسب للبنان وللبلدان المشابهة له من جهة تعدُّد طوائفها ومذاهبها. فلا يكون بناء الشخصيّة الإنسانيّة سليمًا إذا فُصِل عن التراث الروحي والفكري وعن التجارب والاختبارات الإيمانيّة والروحيّة عبر التاريخ. لذلك توجب الإضاءة على مبادئ الأديان وتاريخها، والعمل على ترسيخ أُسس الإيمان بالله تعالى وبالرسالات السماويّة لدى المتعلّمين، والتربية على قيم الأديان وأخلاقيّاتها.

وهذا يقتضي إلزام المؤسّسات التربويّة الرسميّة والخاصّة بمسؤوليّة التثقيف الديني ومساعدتها لإعطاء أهميّة عالية للتربية الدينيّة، وإفساح المجال أمامها لإيصال الرسالة الروحيّة إلى جميع الطلاّب.

٢) دور المؤسّسات التربويّة الطائفيّة

صحيحٌ أنّ الدستور أجاز للطوائف وللمرجعيّات الروحيّة أن تُنشئ مدارسها وتكونَ حرّة في تعليم أبنائها، ولكنّه ربط ذلك بالقانون وعدم التعرُّض لحرّية الآخرين وعدم المسِّ بصيغةِ العيش المشترك. بل نقولُ إنّ ذلك مرتبطٌ أيضًا بصحّةِ العمل التربوي وبناء الإنسان بناءً سليمًا. فالمؤسّسة التربويّة، وإن كانت تابعة بحسب القانون، لطائفةٍ معيّنة وتمتلك حقّ العمل وتستندُ في ذلك إلى مبدأ حرّية التعليم، لا يحقُّ لها، بأيّ شكلٍ من الأشكال، أن تُربّي على الانعزال والتطرّف والتعصُّب والكراهية. إذ لا يعيش الواحد منّا، مهما كَبُر وازداد قوّةً وقدرة، في جزيرة منعزلة أو زاوية مغلقة، أو وطن يختاره على قياس طموحاته وحسب. لذا وجب علينا وعلى كلّ مؤسّسة تربويّة، أن تربّي على مبادئ احترام الآخر والعيش المشترك والتفاعل

الثقافي والمصالحة الحقيقيّة، المصالحة مع الذات ومع الله، ثمّ مع الإنسان أيًّا كان هذا الإنسان. بهذا تصحُّ التربية وتقودُ إلى المواطَنة الصالحة والحاضنة للتنوّع.

من أجل ذلك كان التأكيدُ على دور المؤسّسات التربويّة في التربية على المواطَنة والعيش المشترك، خصوصًا تلك التي تنتمي إلى المرجعيّات الدينيّة أو تحمل اسمَ طوائفها. وللتأكيد على هذا الدور، كان لا بدّ من الاعتراف بدور الدين الإيجابي في المجتمعات، فحيثُ هناك التزامٌ دينيٌّ بالقيم والمبادئ والعقائد الصحيحة هناك تربيةٌ ملتزمة واعية ومسؤولة، وحيثُ هناك انحرافٌ بالدين الى التعصُّب والتطرّف والتكفير والمغالاة هناك تربيةٌ منحرفة جامدة مُسيئة.

وهنا لا بدّ من تسجيل ملاحظةٍ واقعيّة، بأنّ مؤسّساتنا التربويّة تتلوّن بألوان طوائفنا ومذاهبنا وعقائدنا ومناطقنا، ولا ضير في ذلك، فهذا هو واقعُ لبنان. فأغلبيّة التلاميذ في مؤسّسة معيّنة ينتمون إلى طائفة ما، وقد ازدادت هذه النسبة مع ازدياد الجمعيّات والأحزاب التابعة لطوائفَ محدّدة. ولكنّ ما يُضير ويسيء هو أن تتحوّل هذه المؤسّسات ذاتُ اللون الطائفيّ المحدّد الى خليّةٍ للتعصّب والتحريض على الآخر. أمّا إذا تكاملت المؤسّساتُ فيما بينها وتلاقت أُسَرُها وطلاّبُها، وهدفت إلى حمل رسالة مشتركة، وطنيّة وإنسانيّة، فهذا يُفيد الوطن والمجتمع. وهذا الواقع يُشكِّل تحدّيًا جِدّيًّا أمام تلك المؤسّسات.

هذا هو ما تؤكّدُه مرجعيّاتُنا الدينيّة باستمرار، وما تَعاهَدنا عليه في مؤسّساتنا التربويّة ضمن ما أسميناه «اتّحاد المؤسّسات التربويّة الخاصّة

في لبنان»، الذي نشأ كتجمّعٍ عام ١٩٩٣، والذي يضمّ اليوم أكبر المؤسّسات التربويّة وأوسعها انتشارًا من كلّ الطوائف والمذاهب. ويعمل التجمّع بالتنسيق المتواصل بين ممثّلي تلك المؤسّسات، على إثبات دور التربية في تعزيز اللُّحمة الوطنية وترسيخ قيم ومبادئ العيش المشترَك، من خلال التفاهم وتنسيق المواقف، وإحياء المناسبات وإقامة النشاطات، وتبادل الخبرات والزيارات، وتوحيد رزنامة الأعياد الدينيّة وإصدار كتيّبٍ يشرحُ مضمونها، والمتابعة الحثيثة للمواضيع التربويّة والوطنيّة.

٣) مسؤوليّة المربّي

يبرز دور الدولة والمؤسّسات التربويّة الرسميّة والخاصة كمقدّمة أو إطارٍ عامّ يحتضن هذه التربية وهذا التثقيف، لتنتقل المسؤوليّةُ بعد ذلكَ إلى المعلّم أو المربّي. ولا بدّ أن يرتكز المعلّم على ثقافة واسعة وعلى إيمان والتزام عميق، وعلى شخصيّة واثقة ومسلك قويم، فيكون بذلك القدوةَ والمثال لطلاّبه وفي بيئته. وهو مُطالَب أيضًا أن يكون أمينًا على ما ينقلُه، صادقًا في إيمانه وتوجُّهه، لكي يضمنَ تصديقَ طلاّبه ومجتمعه بما يُعلّمُه، ولكي يَحسُنَ الاقتداءُ به كمثَلٍ ومثال.

أمّا على ماذا يُربّي معلّمُ التربية الدينيّة، فعلى الروحانيّة العالية أوّلاً، باعتبار الإنسان روحًا جوهريّة، قبل أن يكون جسدًا وعَرَضًا ماديًّا. وتلك الروحانيّة تبدأ بالتربية على معرفة الخالق تعالى وعلى معرفة النفس، وعلى التفكّر بالغاية من الوجود، وعلى تنظيم العلاقة مع الذات ومع المحيط الإنساني والطبيعي ومع الله الخالق، وتطهيرها

من الشوائب. فينمو المتعلّم في الإيمان الحقيقي والتفكير بالغاية من وجوده، ويسعى إلى السلوك القويم وإلى الاستفادة من سِيَر الأنبياء والكبار والعارفين والمؤمنين البسطاء. كما يُرشِدُ المعلِّم طلّابه إلى سبيل التعرّف على الواجبات الدينيّة والعبادات والقيام بها والسعي لتحقيق غاياتها.

وفي مراحلَ متقدّمةٍ من المسيرة التربويّة، لا بدّ من توسيع الثقافة الدينيّة لدى المتعلّم بتعريفه بالأديان ومعتقداتها الأساسيّة ومبادئها بحسب ما تُوضحُه وتُعرِّفُ به مرجعيّاتُها، وبالتالي تأكيد احترامِها واحترام مظاهرها وعقائدها المختلفة. في هذا الإطار تبدو واضحةً وواقعيّة تلك المبادرات التربويّة التي تقوم بها مؤسّسة أديان والتي تهدف إلى الربط بين الانفتاح على التنوّع الديني والتربية على المواطنة، وإدخال ذلك في المناهج والأنشطة المدرسيّة على مستوى الوطن.

٤) التربية على الصدق والأخوّة كأساس للقيم المشتركة

لا بدّ هنا من الإشارة بأنّ أهمّ ما يتوجّب التركيزُ عليه في التربية والثقافة الدينيّة من قِبَل المربّي والمثقِّف، هو التربية على الصدق والأخوّة. فالصدقُ هو الأساس الذي يقوم عليه الإيمانُ وكلُّ بناءٍ روحيٍّ واجتماعيّ، وهو أساسُ بناء الإنسان: صدقٌ مع الذات ومع الله ومع الإنسان ومع المخلوقات. ومن هذا الصدق يتوجّبُ الانطلاقُ إلى التربية على الأخوّة الإنسانيّة، إذ هي أساسُ بناء المجتمع، بما هي حاجةٌ إنسانيّة وتعارفٌ ومحبّةٌ وأدبٌ وتعاونٌ واحترامٌ للآخر وللعائلة وللمجتمع وللدولة وللنظام.

فالتربية على الصدق والأخوّة هي قاعدة التربية الدينيّة والإنسانيّة، وهي بدايةُ الطريق إلى الصراط المستقيم، وتلك لا تكتمل دون التربية على القَبول والرضى والطاعة والتواضع، وعلى احترام العقل والضمير، كما على التسليم لأمر الله تعالى، والمبادرة من خلال هذا التسليم، إلى العمل الجدّي لتحقيق الفضائل الروحيّة السامية والارتقاء بالذات درجةً درجة للوصول إلى أعلى مراقي الإنسانيّة.

في تلك العمليّة التربويّة، التي يجب أن تكون فيها التربية الدينيّة متّصلةً بغيرها من الموادّ التعليميّة، لا منفصلة كليًّا عنها، ينبغي على المعلّم أو المربّي أو الموجّه أو حامل رسالة التثقيف الديني أن يكون ناقلاً للقيم المشترَكة التي تحملها الأديان، لا أن تكون هذه التربية وهذه الثقافة مجالاً لتغذية روح الابتعاد عن الآخر المختلف وكرهه والاستهزاء بدينه. في هذا المجال يمكن الاستفادة من تناغم الحِكَم والعِبر والمبادئ الإنسانيّة الموجودة في الآيات والكتب والتعاليم الدينيّة المتنوّعة، كما في الفلسفة والعلوم، بما يُقرّبُ ويجمع بين الأديان، وبينها وبين العلوم، ويساعد بالتالي، على عقلنة الدين وعلى روحنة العلوم، في مواجهة الإلحاد أو التعصّب أو التحجّر أو التكفير.

٥) تعميق المعرفة وتنقية الممارسة ومنهج موحّد لتعليم دينيّ مشترك

من هذا المنطلق لا بدّ من أن تنغرس في المتعلّم، إضافةً إلى احترام الدين ورسالاته، حريّة الضمير، كما حريّة الاجتهاد والتفسير. ويُدعى المتعلّم قبل كلّ ذلك إلى المثابرة والتعمّق في دينه

ومسلكه أو مذهبه، ليكون الدينُ عنده وسيلةً لا غاية، يسعى من خلاله إلى تحقيق إنسانيّتِهِ لتكون انعكاسًا حقيقيًّا لصورة الحقّ وعظمة الخالق. ومن هنا تأتي الدعوة إلى تعميق المعرفة وتنقية الممارسة والشهادة الصادقة لكلّ دين، بعيدًا عن التجاذب والتنافس والتنافر، طالما أنّ الغاية واحدة، ودون تحقيقها الكثيرُ من العقبات والصعاب والمزيد من الحاجة المطّردة إلى الثبات والمجاهدة.

هذه هي مهمّةُ المدارس ومعلّمِي الدين ومراكز التثقيف، تمثّلُ تمهيدَ الأرض وفتحَ الباب والهدايةَ إلى الطريق وإضاءةَ السُّبُل وتزويدَ المتعلّم بالعدّة اللازمة لمواجهة التحدّيات النفسيّة والاجتماعيّة والعلميّة وسواها. وثمّة مهمّةٌ تالية مواكِبةٌ للمدرسة وللبيت وللمجتمع، هي مهمّةُ المرجعيّة الدينيّة في الكنيسة أو الجامع أو المجلس الدينيّ أو المدرسة الدينيّة المتخصّصة، التي تُكمِلُ الرسالة وتساعدُ على تعميق المعرفة والدخول في خصوصيّاتٍ مميَّزة وتجاربَ متقدّمة في كلّ دينٍ ومذهب، وذلك لِمَن يُريدُ التعمّقَ والتبحُّرَ الصادق والواعي ولِمَن يختارُ عيشَ إيمانِه بدقّةٍ وعناية.

أخيرًا، يُمكنُ لهذا المسار الذي تطرّقنا إليه في موضوع التربية الدينيّة كأساسٍ لبناء الإنسان والمجتمع، أن يكون مقدّمةً لمنهجٍ موحَّدٍ لتعليمٍ دينيٍّ مشترَك، لا انقسام ولا تناقضَ في الكثير من عناوينه ومناهجه بين دينٍ وآخر، بل هو يُساعدُ على بناء مواطَنةٍ سليمة ومجتمع أكثرَ إنسانيّة، ولا يُؤذي أيَّ دينٍ أو معتَقَد. يُؤسِّس هذا التعليم على احترام أصول الأديان وقِيَم التاريخ والتراث، وعلى مواضيع القيم الإنسانيّة المشترَكة، ونماذج العبادات والاختبارات الروحيّة الراقية.

وإنّني على يقينٍ أنّنا قادرون معًا على الالتقاء على قواسمَ مشترَكة وخطّةِ عملٍ واضحة ومفصّلة، بالتعاون فيما بيننا ومع وزارة التربية الوطنيّة والمؤسّسات المختصّة، كمؤسّسة أديان، للمباشرة بخطواتٍ عمليّة هادئة ودقيقة تخدم هذا التوجّهَ وتضعُه موضعَ التنفيذ، وهذا ما نصبو إليه ونرفعُه عنوانًا أساسيًّا للعمل الواعد المشترَك وحافزًا لتحقيق رسالتنا الروحيّة والوطنيّة.

الخاتمة

أرجو أن أكون في هذه المقاربة التربويّة للتنوّع الديني قد قدّمتُ ما يفيد، باعتبار أنّ هذا النوع من الثقافة الراقية المتّزنة هو ما نرجوه في مجتمعاتنا التعدّديّة، بما لا يتعرّض للآخر ويُفسدُ العلاقةَ معه، وما يُغذّي، في الوقت نفسه، الروحانيّة لدى المتعلّمين ويساعد المواطنين على عيش الإيمان والأمان والتوحيد في قلوبهم، والمحبّة والحريّة والمساواة في أوطانهم، وهذا ما نصبو إليه جميعُنا.

التربية على القيم الروحيّة المشتركة بين المسيحيّة والإسلام

الإيكونوموس جورج ديماس[٣٠]

مقدّمة

إنّ مقاربة هذا الموضوع تتطلّب أولاً توضيح بعض ما جاء في العنوان. أولاً، لا يمكن حصر تعبير «قيم» في إطار ديني صرف، لأنّ هناك قيمًا إنسانيّة يعمل بها من هم من غير المؤمنين بوجود الله. ثانيًا، إنّ تعبير «روحي» يحمل من الناحية التقنيّة معنيين، يقتضي شرحهما؛ فالروحي هو ما له علاقة بروح الإنسان، والروح هنا تأتي في موازاة (أو في مقابلة وتعارض) مع الجسد. فالإنسان جسد وروح وما الحديث عن الروحي إلاّ حديث عمّا هو خارج عن الجسد. أمّا التعريف الثاني للبعد الروحي فهو ما يتعلّق بالإنسان ببعده الوجودي، وكذلك بالعلاقة الكيانيّة التي تربطه بالخالق.

تقتضي الإشارة أيضًا إلى أنّ كلا المفهومين موجودان في المسيحيّة والإسلام إلاّ أنّ المعنى الأول هو الأقرب إلى الفهم الديني الإسلامي في حين أنّ المعنى الثاني هو الأقرب إلى الفهم الديني المسيحي.

(٣٠) أمين سرّ بطريركيّة أنطاكيا للروم الأرثوذكس ومدير المدارس الأورثوذكسيّة في بيروت.

أردت أن أبدأ بهذين التعريفين لأقول إنّ الحديث عن «التربية على القيَم الروحيّة» هو عنوان متداخل في كثرة تشعّباته. فكم بالحريّ تكون الصعوبة في الحديث عن القيم الروحيّة المشتركة بين المسيحيّة والإسلام؟

هذا يقود إلى سؤالين بديهيَّين: هل هناك قيَم خاصّة بالإسلام وقيَم خاصّة بالمسيحية غير القيم الإنسانيّة المتعارف عليها؟ وهل هناك من بين هذه القِيَم الدينيّة الخاصّة ما هو مشترك بين المسيحيّة والإسلام؟ نعم. هناك قيَم روحيّة خاصّة بالمسيحيّة وأخرى خاصّة بالإسلام. ولأنّ المطلوب أن نتحدّث عن القيم المشتركة بينهما، اخترت قيمة روحيّة فريدة يتميّزان بها معًا ألا وهي: «ذكر الموت».

١) «ذكر الموت» مدخل إلى معنى الحياة

«ذكر الموت» قيمة روحيّة مشتركة بين الديانتين، لأنّ مبدأها الإيمان بالله الواحد الخالق والديّان. ويستتبع ذلك أنّ على المسيحي كما على المسلم أن يسعى إلى أن يحيا بحسب قلب الله وأن ينعكس ذلك على حياتنا الداخليّة وتصرّفاتنا مع الآخرين. إنّ ذكر الموت يجعل الله محور حياة المؤمن وغايتها. فالله الخالق الكون والجابل الإنسان من تراب الأرض لا يُفني الإنسان بالموت إنما يدعوه إلى حياة جديدة. ليس الموت بالنسبة إلى المؤمن نهاية طريق بل بداية لحياة أبديّة في حضرة الله الدائمة.

قد يسأل الكثيرون كيف نترجم هذه القيمة الروحية تربويًّا؟ كيف تكون تنشئة الأولاد (وهم يضجّون بالحياة) على «ذكر الموت»؟ أليس من تأثير سلبيّ على نفسيّتهم؟

لا يستطيع أحد منّا أن يحيا ملء الحياة من دون وعيه لحقيقة الموت، الذي كان دائمًا جزءًا من الحياة الإنسانيّة. يمكننا أن ننظر إلى الحياة بكلّيتها (أن نفهمها، أن نعرفها) على أنها استعداد للموت، وولادة في الحياة الأبديّة.

٢) الهروب المجتمعي من حقيقة الموت

وموتنا يشكّل لمعظمنا معضلة لا يمكن تصوُّرها. إنّ هَول الموت وصعوبته، بغياب أيّ رجاء حقيقة بشريّة موجعة. والكتب الإلهيّة لا تنفكّ عن تذكيرنا بذلك. وليس من المستغرب أن نحاول في مجتمع اليوم الادّعاء بأنّ الموت غير موجود.

بالعودة خمسين سنة إلى الوراء كانت غالبيّة الناس تموت في بيوتها. كان الموت في الواقع جزءًا من الحياة. ولم يكن من السهولة، كما هي الحال الآن، أن يعيش الإنسان حياته كلّها من دون أن يقارب لمرّة واحدة شخصًا ميتًا. أمّا اليوم فقد استُبعِد الموت إلى المستشفيات. نشاهد الموت في الأفلام فنتلذّذ به لأنّه افتراضيّ وهو يشفي غليل العنف الكامن فينا. ونشاهده في الأخبار فنشيح النظر عنه لأنه واقعيّ ومرّ ولا بدّ من تجاهله لكي لا يصيبنا.

وحدهم الطاعنون في السنّ يدركون أنّهم متّجهون إلى الموت فيكثرون من ذكره. ولكن ماذا لو لم يبلغ الإنسان من العمر عتيًّا؟ هل يموت من دون التنبُّه على وجود الموت؟

يتجنّب المربّون الحديث عن الموت كي لا يتزعزع توازن الفتيان النفسي. والحياة من دون موت لا معنى لها. لأنّ هذا النوع من

الحياة لا عاطفة إنسانيّة فيه. ومن ناحية أخرى تقوم الألعاب الإلكترونية بنشر صورة مشوّهة وضارة عن الموت. ليس فقط من خلال التشجيع على العنف ومدحه، ولكن بترسيخ اليقين الخاطئ عند الأطفال بأنّ البطل لا يموت أبدًا. إحياء البطل قائم على الضغط على زرّ إعادة التشغيل (Reset). إنّها لعبة الحياة الافتراضيّة التي لا وجود فيها للموت.

تُخفي مقاربة تربويّة كهذه (قائمة على البعد الافتراضيّ) كلّ ترابط جوهريّ بين الحياة والحبّ والموت، كواقع مُعاش. لأنّ الإنسان الذي خُلِق على صورة الله يحيا ويموت من أجل من يحبّ. وإن تعلّمنا كيف نحيا مع الله سنعرف كيف نحبّ وكيف نموت. وإن مَلأ الحبّ حياتنا فلا يعود احتساب الموت خسارة، لأنّ الحبّ يهزم الموت.

إنّ اعتبار الموت أمرًا لا يصحّ ذكره كأيّ سرّ غامض، يجعله أكثر إثارة للرعب. نحن نقصّر مع أولادنا عندما نرفض السماح لهم بالتعرّف إلى المعنى الواقعيّ للموت. من دون إدراك الأمل القائم دومًا، ومهما كانت الوقائع قاسية، بشفاء الروح، لا يمكن فهم وقبول سرّ الموت.

أن نستعد للموت، أن نتعلّم كيف نستعدّ للموت، لا يعني التخلّي عن الحياة. حتى عندما نكون في حالة ضعف جسديّ فإنّ إدراكنا الموت الوشيك يجعلنا نحيا لحظات الحياة المتبقّية بكثافة وعمق. من يريد أن يتفادى الموت تفقد حياته قيمتها ومعناها.

٣) العوارض المشوّهة للحبّ لدى شباب اليوم

وإن أردنا أن ننتقل من النظريّ إلى الواقع لا بدّ أن نسأل كيف يتعاطى جيل ما بعد الحرب في لبنان مع موضوع الموت؟ هل يتجاهله؟ أم إنّه يتعاطى معه بأسلوب ملتبس ليجد طمأنينة زائفة؟ تتميّز تصرّفات من هم من أبنائنا في المرحلة الثانويّة والجامعيّة بثلاث خصائص، هي بالحقيقة عوارض مَرَضيّة اجتماعيّة، يبنون عليها مواقفهم وتصرّفاتهم. وهذه العوارض هي التالية:

أ. التديّن السطحيّ

ب. العنف المفرط

ج. الانفلات الجنسيّ

قد يسأل سائل وما علاقة هذه العوارض المرضيّة بالموت؟ ولماذا نربطها بجيل ما بعد الحرب؟ أوَليست هذه من سمات ثقافة العولمة التي تشرّع كلّ محظور؟ بالطبع إنّ العولمة وما أتاحته من وسائل التواصل والتعارف ونقل المعلومة وتقليص المسافة ساهمت مساهمة فعّالة في هدم حواجز «المحظور» و«الحرمة الشخصيّة»، إلاّ أنّها ليست سببًا لمرضنا بل هي مسهّلة لانتشار عدواه.

ولكن لماذا نعتبر هذه العوارض عوارض مرض؟ لأنّ التديّن حبّ مشوّه لله، والعنف حبّ مشوّه للأنا، والجنس حبّ مشوّه للمحبوب. كيف ذلك؟

تقوم الحرب على وجود «عدوّ» يحاول قتلنا ليميتنا ويلغي وجودنا. ومن هنا، ولأنّ الموضوع الدينيّ هو موضوع الحياة ما بعد الموت،

يصبح التديّن الذي يخلو من اختبار وجوديّ عميق للعلاقة بالله، وسيلة لقهر الموت.

ويقوم العنف على قتل العدوّ وإزالته كمصدر خطر على وجودنا وحياتنا. يُصبح العنف مبرَّرًا متى كانت المعادلة قائمة على أنّ موت عدوّي هو ضمانة لحياتي.

أمّا الجنس فهو السبيل لاستمرار الجنس البشريّ بالرغم من وجود الموت. فيه نشوة الحياة وقوّة الشعور باستمرار الوجود وهو لذلك دواء يبدو شافيًا من الموت.

بالطبع هذه وسائل فاشلة لقهر الموت، لأنّها وإن كانت تبدو جذريّة في مقاربتها، إلاّ أنّها لا تشفي غليل من يعتمدها، بل تخلّف في النفس مرارة يقتضي الشفاء منها مزيدًا من التديّن الأعمى والعنف المفرط والانفلات غير المضبوط للحياة الجنسيّة.

الخاتمة

كيف نداوي خوفنا من الموت إذًا؟ إنّ الموت أمر لا مفرّ منه. ولكي لا يغلبنا يجب أن نتربّى على التآلف معه وتعزيز فهمنا له. هذا لا يتطلّب منّا فقط اختبار ما يمكن أن يفعله بنا وبمحبّينا، بل أيضًا أن نجاهد روحيًّا لنفهم أنّ الموت ليس نقيض الحياة بل غايتها. ومن يحيا الحياة بالحبّ، يعرف الله ويتصالح مع ذاته ويرى في الآخر قريبًا، هذا سينتصر على الموت لأنّ الحبّ أقوى من الموت.

من هنا تبرز أهميّة تربية الأجيال الشابّة على مثل هذه القيمة الروحيّة التي تضيف معنًى للحياة وللعلاقة بالآخر كما تساهم في

تحريرهم من العوارض المرضيّة المتأتّية عن الهروب من مواجهة حقيقة الموت وفهمها على ضوء الإيمان.

هذا النموذج من القيم الروحيّة المشتركة يمكن أن يشكّل عنصرًا حيويًّا للتربية المشتركة المسيحيّة – الإسلاميّة، فنعزّز بذلك تعمّق الشبيبة معًا بالبعد الروحي لحياتهم، ونطوّر معرفتهم بالمساحة القيميّة المشتركة بين الديانتين. لذلك أردنا من خلال هذا النموذج للتربية على القيم الروحيّة المشتركة التركيز ليس على القيم الإنسانيّة العامّة التي يمكن التأصيل لها دينيًّا وبشكل مشترك، بل على ما هو خاصّ وفريد على المستوى الروحيّ والإيمانيّ ومشترك في آن بين الديانتين. إنّ ميزة هذه المقاربة تكمن في إدخال البعد الروحيّ ضمن إطار التربية المشتركة. فلا تعدو كونها مجرّد تثقيف دينيّ خارجيّ، بل تلج إلى نفوس الشبيبة لتقدّم لهم تنشئة قيميّة روحيّة وتدخلهم في تواصل وتفاعل فيما بينهم على مستوى المعنى الوجوديّ لحياتهم.

الفصل الرابع

التربية الدينيّة والمواطنة

التربية الإسلاميّة والمواطنة

الشيخ هشام خليفة[31]

مقدّمة

الحمد لله على نعمة الأوطان التي تُصان فيها كرامة الإنسان. والوطن تشكّله مجموعة من الركائز والأساسيّات والتي من دونها لا يكون الوطن وطنًا، وهي:

- أرض
- وإنسان
- وقوانين وقيم
- وحاكم وولاة أمر يديرون شؤون الناس.

والوطن حاجة فطريّة لدى كلّ المخلوقات. فكلّ مخلوق له مأوًى ووطن يلوذ إليه وينعم في ظلال أمنه ويشعر فيه بالاستقرار، أمّا بالنسبة إلى الإنسان فهو حاجة فطريّة واجتماعيّة وإنسانيّة على السواء.

١) الوطن حاجة وقيمة ومسؤوليّة دينيّة

ينظر الإسلام إلى الوطن نظرة شموليّة ونظرة تفصيليّة. أمّا النظرة

(٣١) مدير عام الأوقاف الإسلاميّة في لبنان.

الشموليّة فتوضحها المقولة المشهورة والصحيحة «حبّ الوطن من الإيمان». ولقد قرن القرآن الكريم بين أهميّة الدين للإنسان وأهميّة الوطن، فقال تعالى: {إِنَّمَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ قَاتَلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَأَخْرَجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ وَظَاهَرُوا عَلَى إِخْرَاجِكُمْ} (الممتحنة ٦٠/٩). فالتلازم واضح بين المسّ بالدين والعقيدة وبين المسّ بالديار التي هي في مجموعها تشكّل الوطن.

لذلك فقد قرّر الخليفة الثاني عمر بن الخطّاب، رضي الله عنه، أنّ الأوطان لا تبنى ولا تتقدّم إلاّ بحبّها والتضحية في سبيلها وحماية مكتسباتها، فقال، رضي الله عنه: «عمّر الله البلدان بحبّ الأوطان». بل وقد أكّد علماء الإسلام الكبار من السلف الصالح أنّ هناك ارتباطًا وثيقًا بين الصحّة النفسيّة واعتدال المزاج وحفظ الصحّة البدنيّة وبين البيئة والأرض والوطن. كما أنّ هناك تأثيرًا مباشرًا لتربة أرض الوطن على الإنسان الذي نشأ عليها وتكوّنت خلاياه ممّا ينبت فيها. فقد قال الإمام البغوي فيما نُقل عنه في كتاب فتح الباري وفيض القدير للإمام المناوي، قال البيضاوي: «وتراب الوطن له تأثير في حفظ المزاج ودفع الضرر». وهذا لا شكّ يتوافق مع دعاء رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم، للمريض في قوله: «بسم الله تربة أرضنا بريق بعضنا يشفي سقيمنا». لذلك نريد أن نؤكّد على أنّ الإسلام أراد أن يزرع في وجدان المسلم ارتباطًا وثيقًا مع وطنه وأرضه، لا يحلّه إلاّ الموت. فقال رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم: «من مات دون أرضه فهو شهيد».

ولقد شدّد الإسلام النكير وأغلظ العقوبة على كلّ من يمسّ بأمن الوطن والمواطنين ويُشيع الخوف والرعب ويُرهب الناس في شوارعهم

وبيوتهم، ويتساوى في ذلك المسلمون وأهل الكتاب وكلّ من له عهد وميثاق. وقد جعل الله تعالى عداوة المخرّبين لأمن الأوطان والمرهبين لنفوس الناس، عداوة لله سبحانه ومحاربة له ولرسوله مباشرة. فإشكاليّة من يتعدّى على سلامة الوطن والمواطنين، هي أوّلاً وقبل كلّ شيء مع الله تبارك وتعالى، فقال تعالى: {إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ} (المائدة ٥/٣٣). فنلاحظ هنا أنّ عقوبة هؤلاء الذين يشيعون الفساد في أوطانهم من أشدّ العقوبات الزاجرة والرادعة التي شرّعها الإسلام أمام أيّ أمر آخر مخالف للقانون، فهي مجموعة من العقوبات المغلظة لجرم عظيم وخطير. ونلاحظ أيضًا أنّ من أنواع عقوباتهم أنّهم ينفون من الوطن، ويُحرَمون من التنعّم بظلاله وأمنه ومواطنيّته، وذلك في قوله تعالى: {أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ}، أي من الأرض التي يعيشون عليها وهي الوطن الذي أساؤوا إليه.

٢) المسلم وحبّ الوطن والمواطنين

بعد أن حقّقنا نظرة الإسلام إلى الوطن وأهميّته الإيمانيّة والدينيّة، ننتقل إلى عرض التوجيه الذي يقدّمه الإسلام إلى أتباعه في كيفيّة التعامل مع الوطن، وذلك من خلال القول والفعل. أمّا الفعل فهو فعل رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم، نفسه، وهو أهمّ قدوة في نظر المسلمين الذين يعملون على الاقتداء به ويلتزمون بتوجيهاته. فهو، صلّى الله عليه وسلّم، كان متمسّكًا بموطنه، متعلّقًا به، فقال وهو يُغادر مكّة التي هي مسقط رأسه ومنشأ شبابه، قال: «والله

لولا أنّ قومكِ أخرجوني منكِ ما خرجت». ولمعرفة الحقّ سبحانه وتعالى بتعلّق قلب نبيّه بموطنه، أنزل عليه آية يُطمئن بها قلبه فقال له: {إِنَّ الَّذِي فَرَضَ عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لَرَادُّكَ إِلَى مَعَادٍ} (القصص ٢٨/٨٥) أي إلى مكّة.

ويستمرّ التوجيه النبوي العلمي في غرس حبّ الأرض والوطن في قلوب المؤمنين وذلك عندما جاء أحد الصحابة وهو في المدينة، وكان قد وصل حديثًا من مكّة، فسأله النبي، صلّى الله عليه وسلّم: «يا أصيل، كيف عهدت مكّة؟ فقال: والله عهدتها وقد أخصب خبابها وأغدق أذخرها، وبيضت بطحاؤها، فاغرورقت عينا رسول الله وقال له: حسبك يا أصيل لا تُحزنّا ولا تشوّقنا».

وها هو التاريخ يذكر لنا أنّه عندما عاد صلّى الله عليه وسلّم إلى بلده فاتحًا منتصرًا، بعد أن ظلمه أهلها وأساؤوا إليه، ففتح لهم أبواب الأمان العام، وقال لمواطنيه وأهل بلده وهم ما زالوا رافضين لدعوته كافرين برسالته: «من دخل المسجد فهو آمن، ومن دخل بيته فهو آمن، ومن دخل دار أبي سفيان فهو آمن». فحبّ المؤمن لوطنه يجعله يتجاوز الخلافات مهما تعمّقت، وذلك في سبيل مصلحة الوطن العليا. فأطلق رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم، بعد الأمان العامّ العفو العامّ، وقال لهم بعد أن جمعهم جميعًا: «ما تظنّون أنّي فاعل بكم؟ قالوا: أخ كريم وابن أخ كريم، فقال لهم: اذهبوا فأنتم الطلقاء». فأسّس، عليه الصلاة والسلام، لعلاقات وطنيّة واجتماعيّة جديدة، مبنيّة على التسامح والعفو والسلام.

٣) الواجبات الشرعيّة تجاه الوطن

تحدّد القواعد الشرعيّة الموجودة في كتب الفقه والأصول المبنيّة

على أسس القرآن الكريم والسنّة الشريفة الواجبات الشرعيّة والدينيّة تجاه الوطن، والتي نستطيع أن نختصرها بما يلي:

أولاً: قيام كلّ مواطن بواجباته في الموقع الذي هو موجود فيه وفي مجال العمل الذي يُؤدّيه. «إنّ الله يحبّ إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه».

ثانيًا: بناء الوطن وتطويره الإنساني والحضاري، من خلال الأعمال التطوّعيّة وتأسيس المؤسّسات الخدماتيّة والإنسانيّة والاجتماعيّة. «وأحبّهم إلى الله أنفعهم للناس».

ثالثًا: التعاضد والتعاون مع كافّة أبناء الوطن واحترام أسس العيش المشترك، والقبول بالتنوّع الديني والفكري ضمن حدود القيم العامّة للمجتمع. «لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين أن تبرّوهم وتقسطوا إليهم».

رابعًا: التمسّك بالقيم والأعراف والتقاليد، وعدم السماح بمسّ القيم والأعراف المشتركة أو القبول بقوانين وأنظمة تمسّ بالمسلّمات الإيمانيّة.

خامسًا: الحفاظ على مكتسبات الوطن ومقدّراته وخيراته، فلا تعسّف ولا إهمال ولا إساءة للمكتسبات الوطنيّة الماليّة والاقتصاديّة والخدماتيّة وحتى البنى التحتيّة، وكل ما يشترك في منفعته كلّ المواطنين من ماء وكهرباء ومحروقات وغيرها. «إماطة الأذى عن الطريق صدقة».

سادسًا: طاعة ولاة الأمر المشهود لهم بالعدل والإنصاف والالتزام بالمصالح العليا والقيم، وإخلاصهم لمواطنيهم وبلادهم. قال رسول

الله، صلّى الله عليه وسلّم: «خيار أئمّتكم الذين تحبّونهم ويحبّونكم، وتدعون لهم ويدعون لكم».

سابعًا: أن يلتزم بموالاته للمواطنيّة لا للفئويّة ولا للحزبيّة، وأن تكون أولويّة الولاء للوطن لا لجماعة أو فئة. قال رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم: «عليكم بالجماعة».

ثامنًا: المساهمة الفاعلة في حفظ الأمن والسلام والاستقرار، ومساعدة الأجهزة الأمنيّة المعنيّة بأمن الوطن والمواطنين. «أفشوا السلام بينكم».

تاسعًا: التعامل مع الوطن على أساس أنّ كلّ مواطن مسؤول في وطنه، وأنّ الوطن هو مسؤوليّة الجميع. قال رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم: «كلّكم راعٍ وكلّكم مسؤول عن رعيّته». وأن يتعامل أيضًا مع الوطن على أنّه نعمة من نِعَم الله تعالى، والنعم تبقى بشكرها لا بكفرها، وشكرها في حمايتها وصيانتها، وكفرها في الإخلال بها والإساءة إليها وإفسادها.

قال رسول الله، صلّى الله عليه وسلّم: «من أصبح آمنًا في سربه، معافًى في بدنه، عنده قوت يومه، فكأنّه ملك الدنيا بمن فيها».

التربية المسيحيّة والمواطنة

الأب بطرس عازار[٣٢]

مقدّمة

إنّ التربية المسيحيّة تبقى ناقصة إذا لم تتجنّد للعمل من أجل الوطن. إنّني أؤمن أن: «للربّ الأرض وملؤها»، والله ساعة خلق الكون رآه حسنًا فأعطى للانسان دورًا، لا ليحافظ على هذا الحسن فقط، بل ليزيده أيضًا. من هنا أعتبر أنّ بناء مدينة الأرض مسؤوليّة الإنسان الحرّ والمدرك لواجباته.

وهنا تأخذ المواطنة في التربية المسيحيّة كلّ أبعادها السياسيّة والاجتماعيّة والإنسانيّة... وانطلاقًا من هذه الأبعاد يصبح الإنسان وكيلاً مؤتمنًا على خدمة نبيلة لوطنه، وفي يوم الحساب سيؤدّي حسابًا عن وكالته.

١) التربية على المواطنة واجب مسيحي

إنّ في تاريخنا التربوي المسيحي أكثر من مستند ووثيقة للكلام على دور التربية في خدمة المواطنة، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: المجمع اللبناني (١٧٣٦)، بيان في التربية الصادر عن المجمع

(٣٢) الأمين العام للمدارس الكاثوليكيّة في لبنان.

الفاتيكاني الثاني، أعمال المجمع البطريركي الماروني، أعمال مجلس البطاركة والأساقفة الكاثوليك في لبنان، الإرشاد الرسولي: رجاء جديد للبنان وغيرها.

وبحيث إنّ «الكنيسة مدعوّة لتكون مربّية الأجيال والشعوب» قال الطوباوي البابا يوحنا بولس الثاني في الإرشاد الرسولي «رجاء جديد لـلـبـنـان»: «عـلـى غـرار كـل الـبـنـى المدرسـيّـة، تـدرك المؤسّسات الكاثوليكيّة أنّها تسهم في بناء المجتمع، بواسطة التربية التي هي فنّ تنشئة الأشخاص، فتضع نصب أعينهم القيم التي تستأهل الدفاع عنها، والتي عليهم أن ينقلوها إلى سواهم. إنّ الجماعة التربوية تسهم في تعميق الثقافة اللبنانيّة، وفي تنمية الروابط بين الأجيال وعلاقات الشباب مع أهلهم. ولن ننسى أيضًا أنها تسمح للشباب بأن يواجهوا بصفاء مستقبلهم وبأن يجدوا أسبابًا للعيش وللرجاء».[٣٣]

وفي هذا المجال تلتقي، مع ما ورد أعلاه، توصيات مجلس البطاركة والأساقفة الكاثوليك في لبنان – دورة حزيران ١٩٧٨– والتي جاء فيها: «إنّ كلّ سياسة تربويّة تعكس اختيارات كلّ بلد وتقاليده وقيَمَه وما يكوّنه من أفكار عن مستقبله. وإذ يعتبر المجلس أنّ هذا أمرٌ يتناول السيادة، يقترح تنظيم حوار وطني يسوده جوّ من التفاهم والإخلاص للوطن، ويؤدّي إلى تبنّي شرعة لبنانيّة للتربية وإعلانها».

ولعلّ ما ورد في المادة ٢١ من شرعة التربية والتعليم في المدارس

(٣٣) البابا يوحنا بولس الثاني، إرشاد رسولي: رجاء جديد للبنان، ١٩٩٧، عدد ١٠٧.

والمعاهد الكاثوليكيّة في لبنان، يعبّر أجمل تعبير عن التزام التربية المسيحيّة لخصوصيّة الثقافة اللبنانيّة. ومن أبرز مميّزات هذه الثقافة:

« • التربية المنفتحة على التنوّع والتعدّد

• التربية على الحوار النابعة من هويّة الإنسان الشموليّة ومن الثقافات على تنوّعها وتعدّدها، مما يساعد على الانخراط في مسؤوليّة بناء الوطن

• التربية على السلام بين الأديان

• التعرّف على التراث اللبناني

• التربية على إرساء روح المواطنة المرتكزة على مبادئ حقوق الإنسان وواجباته...».

٢) المواطنة جزء من الإيمان

ولكنّ هذه المميّزات تبقى ناقصة إذا لم تستند إلى التربية الإيمانيّة التي أشار إليها البيان الختامي لسينودس الأساقفة من أجل الشرق الأوسط في مخاطبته المسؤولين عن المؤسّسات التربويّة الكاثوليكيّة فقال: «وفيما تهتمّون بالتميّز في التربية والتعليم، ركّزوا أيضًا على الروح المسيحيّة واعملوا على تدعيم ثقافة العيش معًا والاهتمام بالفقراء وذوي الحاجات الخاصّة...».

وتجسيدًا لهذه الروح المسيحيّة: يرى البيان في التربية، الصادر عن المجمع الفاتيكاني الثاني، أنّ التربية تُعدّ التلاميذ «للعمل على نشر ملكوت الله، بحيث إنّهم يصبحون خير ضمير لخلاص البشريّة،

بفضل تمرّسهم بحياة مثالية رسوليّة»[٣٤]. فالتربية الدينيّة سبيل لمواجهة التعصّب ليحلّ محلّه الإيمان. لأنّ المؤمن يؤمن بالله ويتجرّد عن أنانيّته لينفتح على الآخرين، أمّا المتعصّب فهو يؤمن بذاته فينحرف عن الأصالة إلى الأصوليّة ويدخل في أنانيّة مقيتة تمنعه من الانفتاح والحوار والسير معًا على طريق الحياة لخلاص الإنسان، أيّ إنسان.

ولعلّ ما ورد في رسالة بطاركة الشرق الكاثوليك الثانية عن روحانيّة الحوار يبقى دعوة صادقة وجريئة للإيمان الصادق والأصيل. تقول الرسالة: «لا ريب في أنّ التعصّب بكافّة أشكاله هو عدوّ الحوار الأوّل. إنّ الفرق شاسع بين المؤمن والمتعصّب: فالمؤمن يستخدمه الله، أمّا المتعصّب فإنّه يستخدم الله، والمؤمن يعبد الله، أمّا المتعصّب فيعبد نفسه متوهّمًا أنّه يعبد الله... والمؤمن يتّقي الله، أمّا المتعصّب فيهدّد الآخرين باستمرار... إنّ التعصّب شكل من أشكال إنكار الله والإنسان معًا»[٣٥].

أوَليس هذا الانحراف عن الإيمان سببًا لما نعانيه في وطننا، لا بل في كلّ الأوطان، من ابتعاد عن المواطنة الصحيحة التي تعزّز العيش معاً، واستبدالها باقتتال هنا، وعنف هناك، ومحاولات تقسيم تهدّد وحدة الدول وجميع شرائح المجتمع؟

٣) التربية الشاملة على المواطنة

وتسهيلاً لعمل التربويّين في قيامهم بأعباء تربية مسيحيّة قادرة على

(٣٤) بيان في التربية، عدد ١٠.

(٣٥) الحضور المسيحيّ في الشرق: شهادة ورسالة، ١٩٩٢، عدد ٤٧.

تحقيق المواطنة الأصيلة، تقدّم لهم الشرعة التربويّة لمدارسنا الكاثوليكيّة مجالات تفكير وتطبيق وعمل. إذ تطرح الشرعة كيفيّة اكتساب القيم وإعداد المتعلّم للحياة الاجتماعيّة والوطنيّة بالتربية على قبول الآخر وعلى الحوار وعلى مبدأ الحرّية وعلى روح العدالة والمصالحة والسلام وعلى تنقية الذاكرة والتحرّر من البغض والتفرقة، بالإضافة إلى التركيز على أهميّة الأرض والبيئة وتعزيز ثقافة العيش المشترك والريادة الثقافيّة والانفتاح على الحضارات والتوعية على تحسين نوعيّة الحياة...

وكم يسعدنا أن تكرّس التربية في مدارسنا، المسيحيّة وغير المسيحيّة، محطّات للتنشئة على الانتماء الوطني. ويكون ذلك بالتركيز على أنّ الانسان هو القيمة الأساسيّة، لأنه مخلوق على صورة الله ومثاله. كما يجب التأكيد على حريّة الدين والمعتقد والتعليم وسائر الحريّات، مع تنمية المعرفة عن تاريخ وطننا وجغرافيّته وتراثه. وتطبيقًا، يمكن للسياحة في بلادنا أن تساهم في هذه التنشئة على المواطنة، بحيث يمكن اعتبارها مشروعًا تربويًّا حيويًّا. على أن يُستكمل كلّ ذلك بالعمل من أجل بناء المجتمع المدني، الذي يحترم الإنسان بكل أبعاده، ويضمن حقوقه وسلامته، ويحوّلنا من الطائفيّة إلى مسيرة الإيمان لكي نعرف الله ونحبّه في القريب. إذ كلّ إنسان هو أخ لي، يقول البابا بولس السادس.

الخاتمة

أودّ ختامًا التذكير بما ورد في شرعتنا التربويّة عن هدف التربية حيث: «إنّ الكنيسة في لبنان تسعى من خلال مؤسّساتها التربويّة

أن تبلغ بالإنسان إلى المعرفة الشاملة والمتنوّعة، التي تتماشى مع التقدّم العلمي والتقني، من خلال تربيته على نظرة مسيحيّة للإنسان والعالم، وعلى الحياة الجماعيّة المبنيّة على الحياة المشتركة، والاهتمام بالخير العامّ، واحترام التعدّديّة الثقافيّة، والاجتماعيّة، والدينيّة، وتنشئته على احترام حقوق الإنسان، وعلى الالتزام المسيحي بشهادة الحياة اليوميّة، وبمسيرة بناء الوطن».

عسانا أن نكون دومًا معًا لكي نلتزم شعار «بالتربية نبني»،

نبني المواطن الصالح،

نبني المواطنة الأصيلة،

ونبني الوطن، لا ليكون ساحة لحروب الآخرين على أرضنا، ولكن لكي يكون ساحة لتلاقي الإنسان بالإنسان، لبناء حضارة المحبّة واحترام الحياة وتعزيز ثقافة السلام والحوار بين الأديان والثقافات.

التربية الدينية على إدارة الاختلاف

السيّد جعفر فضل الله[٣٦]

مقدّمة

لا بدّ لنا أن نحسم نقطة جدليّة في لبنان، وهي هل للدين دورٌ في صوغ الحياة العامّة وتوجيهها في لبنان؟ أعتقد أنّه بكلّ المعايير، لا يُمكننا إغفال أهميّة الدور الذي يلعبه الدين في توجيه السلوك الفردي والجماعي، وكذلك ما يُمكن أن يُساهم فيه، من خلال ذلك، في صوغ قواعد بناء هذا البلد العزيز.

وللأسف، ما زال الكثيرون يستبعدون الدين تحت حكم مبرم، وهو أنّه لا علاقة للدين بالحياة العامّة. وممّا يزيد في المشكلة أنّ كثيرًا من المتديّنين بات يُحاذر أن يطرح الدين كمحرّك أساس للحياة العامّة. وكلا الفئتين مخطئتان. لأنّ الأولى تحمّل الدين صورةً سلبيّة قد لا يحتملها، والثانية تكفّ عن تلمُّس الأبعاد الإيجابيّة للدين في الحياة العامّة. وفي كلا الحالتين نخسر جميعًا. لأنّ الدين، شئنا أم أبينا، واقعٌ وفاعلٌ ومحرّك وأصبح قابلاً للدخول على مسرح التغييرات الديمغرافيّة والسياسيّة والحضاريّة، سلبًا أو إيجابًا.

من هذا المنطلق، ولأنّنا نستند إلى رؤيةٍ تضع الدين في صُلب

---

(٣٦) مؤسّسة المبرّات.

الحراك الحضاريّ للإنسان، في تكامله الفكريّ والأخلاقيّ والحركيّ، رأينا أن نبدأ من حقيقة أنّ الذي خلق الكونَ هو الذي أنزل الكتاب وبعث الأنبياء والرسل.

فلا بدّ أن تتكامل الأبعاد الإنسانيّة مع الأبعاد الكونيّة. ولا ينبغي أن يكون ثمّة فصلٌ بين الدين والحياة مُسقَط من الخارج، ولا ثمّة فصلٌ مصطنعٌ في قراءة النصّ الدينيّ مقرونًا بواقع الحياة.

ولكي لا أبقى في إطار تعقيدات الفلسفة، وإنّما لامستُ شيئًا من الرؤية المختلفة إلى دور الدين وهويّته، سأدخل مباشرةً إلى صُلب الموضوع. وأعتقد أنّنا ملزمون هنا بالانطلاق من إشكاليّات الواقع العملي، وأن نؤجّل الحديث عن الأفكار التجريديّة التي ترتبط بإمكانيّة تحقيق الملاءمة بين المختلفات، وبالتالي إمكانيّة التوصّل إلى «دين» هو فوقَ الأديان؛ لأنّ هذا مضيعةٌ للوقت، فضلاً عن أنّه يتطلّب تكاملاً في النظرة إلى الآخر، تلك النظرة التي لا تبتعد عن الخطوط العمليّة بطبيعة الحال.

١) الحوار قاعدة التربية على إدارة الاختلاف

أعكس هنا ما نراه من زاويتنا الإسلاميّة، في ما حاولنا أن نصوغه ضمن مناهجنا التي نعكُف عليها. وفي هذا المجال نرى بأنّ المداخل الطبيعيّة للتربية على قبول الاختلاف وكيفيّة التعامل معه يتلخّص بقاعدة البحث عن المشتركات التي يُمكن أن ننطلق منها في مشاريع مشتركة، واعتبار الحوار هو السيرورة الطبيعيّة التي نختبر فيها الآخر من موقعه الفكري والثقافي.

نظريًّا لا بدّ للإنسان أن يقبل الاختلاف كأمرٍ واقع؛ أي أنّ هناك آخر، له اسم وعنوان، وليس «هم» و«غيرنا»، وله فكره الذي يمثّل قناعته بأنّه الحقّ. ونظريًّا لا بدّ أن يكون لدى هذا الآخر جهة اشتراك، وجهة اختلاف. لكنّ هذا النظري غير كافٍ لكي يبحث الإنسان عن المشتركات بينه وبين الآخر؛ لأنّنا نعاني من مشكلة تربويّة في أكثر من اتّجاه.

٢) المعوقات والتحدّيات التربويّة

أوّلاً: انغلاق الدوائر (العصبيّة)، حيث التربية السائدة هي اعتبار الدائرة الخاصّة هي كلّ الانتماء، وبالتالي عدم استحضار الدوائر الأوسع التي تمثّل المشترك مع الآخر. وهنا يكتسب الرمز الخاصّ (الضدّي المفترض مع الآخر) أولويّة على الرمز العامّ (المشترك مع الآخر)، وذلك بفعل كلّ العوامل التي تزكّي نار العصبيّة.

وهنا تبرز أهمّية تعزيز الإيمان بالله كعنصر مشترك بين كلّ الدوائر التي ينتمي إليها الإنسان. ولسنا نقصد بالإيمان هنا هو كون الله فكرةً تنتمي إلى منظومة الأفكار النظريّة التي يتبنّاها الإنسان من موقع قناعته بالدليل الموصل إليها في ما يطلبه العقلُ؛ وإنّما الإيمان كحالةٍ في العقل والمشاعر والحركة، بما يُمكن أن نتحدّث فيه عن عمليّة امتزاجٍ بين الذات وبين حضور الفكرة في كلّ تفاعلات هذه الذات؛ فيُصبح الإيمان بالله متجلّيًا في عمق الإحساس بالحبّ لصفاته الجماليّة والجلاليّة، وأهمّ تلك الصفات الرحمة التي «وسعت كلّ شيء»، وبالحبّ لكل ما يصدر عنه من خَلْقٍ ومن قيم، وفي عمق الإحساس بتلك النعم التي يحتكّ الإنسان بها في حياته؛ حتّى ورد عندنا في الأثر الشريف: «وهل الدين إلاّ الحبّ؟!».

وعندما نربّي على محبّة الله، فإنّ هذا الحبّ سيعبّر عن نفسه، قهراً، حُبًّا لكلّ من خلق الله وما خلق، ولكلّ من عبَدَ الله وإن كان ثمّة اختلاف في صورتِهِ، وحبًّا لمن يعتقدهم الإنسان ضالّين فيدعو لهم بالهداية، ولمن يراهم كافرين ليقرّبهم إلى الإيمان... ولذلك ورد على لسان نبيّنا محمّد (ص): «اللهمّ اغفر لقومي فإنّهم لا يعلمون» والقومُ يرجمونه بالحجارة.

وبذلك نفهم التوحيد كمحدّد أساسيّ للانفتاح الديني؛ لأنّه يمثّل المشترك الأعمق لكل الدوائر التي ينتمي إليها الإنسان.

ثانيًا: عدم التربية على منطق العدالة مع الآخر، في مقابل المنطق القرآني: (ولا يجرمنّكم شنآن قومٍ على أن لا تعدلوا اعدلوا هو أقربُ للتقوى)؛ فنحن نخاف من أن نجد للآخر نقطة مضيئة في فكر أو سلوك أو مشروع، وكأنّ هذا يعني بطلان انتمائنا في مقابل انتماء الآخرين.

ثالثًا: عدم الوعي بأنّ الآخر الديني هو جزءٌ من انتماء المسلم إلى دينه؛ لأنّ مقدّسات الآخر هي مقدّساتٌ إسلاميّة، فالسيّد المسيح يقع، إسلاميًّا، في سلسلة الرسُل، وكلماتُه ومواقفه الثابتة مواقف إسلاميّة؛ وهذا ما كفله القرآن الكريم، الذي نشدّد على قراءته قراءة مجموعيّة غير اجتزائيّة، وعندها سننتهي إلى نظرة ملؤها الاحترام، وأرضيّتها القيم الرساليّة والأخلاقيّة المشتركة، والتعاون على البرّ، والعفو والتسامح، إضافة إلى محاربة الاستكبار والظلم والطغيان، وما إلى ذلك.

وممّا ينبغي الإشارة إليه هنا أنّ المرجعيّة المعياريّة في القبول والرفض

لأيّ فكرة أو حديثٍ هو القرآن الكريم، ولذا نركّز عليه في تحديد المفاهيم الأصيلة ولا نقبل ما خالفه من روايات تتناقلها ألسن الرواة وتُنسب إلى الإسلام.

رابعًا: تغليب الفكري على العملي؛ ذلك أنّنا نعمد إلى التصنيف على أساس الاختلاف الفكري في عالم اللاهوت، من دون أن نُعطي أهمّية للتقارب، بل للتطابق القيمي على أرض الواقع؛ وبذلك بتنا نتعامل مع الآخر عبر الصور لا عبر الواقع؛ وتتغيّر أحوالنا بمجرّد أن نعرف الانتماء الديني أو المذهبي أو السياسي، مع أنّ أخلاقيّات التعامل قد تكون في أعلى صورها. ونحن نؤمن بأنّ الأفكار التي تبنّاها المسيحي أو المسلم أو غيرهما لاهوتيًّا هي أفكار تأسيسيّة للعمل الصالح، ولا يُكتفى بالإيمان القلبي فقط ما لم يقارنه العمل، ولذلك نعمل على أن تعكس المناهج التربوية هذه الذهنيّة التي تتحرّك في الحياة على أساس التقارب العملي، وأن يكون الحوار جزءًا من الحوار الفكري؛ لا أن يتوقّف تلمُّس الصلاح في العمل على أن يتوافق الآخر معي في النظرة اللاهوتيّة.

كما نفترض أنّ أحد أهمّ تجلّيات الصلاة لله وسائر العبادات هو السموّ بالنفس الإنسانيّة الإيمانيّة، لكي تُصبح أخلاقيّاتها جزءًا من حركة الذات بمعزل عمّن تواجهه، ولذا ورد في أدبيّاتنا أنّ من علامات الإيمان «صدق الحديث وأداء الأمانة إلى البرّ والفاجر».

وأعتقد أنّ هذه النقطة، أي إيلاء الجانب الأخلاقي أهميّة كبرى في تجلّيات الإيمان على أرض الواقع، هي قاعدة كُبرى من قواعد بناء الوطن والمواطنيّة؛ لأنّ القيم الرساليّة، من الصدق والأمانة

والإخلاص والتعاون والمحبّة والرحمة وإرادة الخير وما إلى ذلك، هي حاجة الوطن الفعليّة، وفقدانها جزءٌ أساسيّ من مشكلة البلد التي تنعكس على جميع المواطنين، إلى أيّ دين أو مذهبٍ انتموا.

خامسًا: لا شكّ أنّ الدين يؤسّس لفكرة أنّ الحقّ واحد لا يتعدّد، وكلّ سعي الإنسان إلى اكتشافه في عقيدته ومفاهيمه وسلوكه؛ ولكنّنا نعتقد أنّ الدين يؤسّس أيضًا لفكرة أنّ الحقّ الذي يعتقد به الإنسان هو الحقّ من زاويته ومن وجهة نظره، وهو يمثّل قناعته التي أنتجها من خلال عناصر القناعة الذاتيّة والموضوعيّة (بحسب رؤيته)، وهذا يعني أنّه لا تربية على ذهنيّة النهائيّات المطلقة، بل على الذهنيّة العلميّة التي قد تكتشف، في سيرورتها العلميّة التكامليّة، ما يغيّر قناعتها؛ وهذا يؤدّي إلى احترام كلّ الأفكار التي يحتكّ بها الإنسان عبر الاحتكاك بالآخر.

فالمشكلة إذًا تربويّة، قد تكون ناشئة من الخوف من الآخر نتيجة ضعف البنية الذاتيّة؛ لأنّنا قد نجد أنّنا خضنا معارك فكريّة وجدليّة مع الآخر أكثر ممّا انصرفنا فيه لتمتين بنائنا الفكري والعقيدي لانتمائنا الديني أو الطائفي. كما أنّنا، وبفعل تاريخ الصراعات المأزومة، لم نعد نلتفت إلى الإشكالات التي يُبرزها خطاب الآخر بالنسبة إلى ما نلتزمه من أفكار وسلوكيّات، وكنّا نُسارع إلى رفضها لأنّها صدرت من الآخر المرفوض أصلاً.

الخاتمة

نحن اليوم أمام انفتاح غير عاديّ في الأفكار والمعلومات،

وبالتالي طفا على السطح الكثير من الثغرات البنيويّة في المعرفة المنتجة، كما في مناهج إنتاج المعرفة، الدينيّة وغيرها، بحيث باتت متانة البناء العقيدي لأيّ فئة أو طائفة أو مذهب متوقّفة على ملاحظة فكر الآخر في عمليّة البناء تلك؛ كما لا تزال المشكلات النابعة من الواقع تفرض نفسها على الجميع. وبالتالي نفترض أنّ تعزيز المنطق العلمي، الذي يُثبت بدليل ويرفض بدليل، والأخلاقي العملي، يُمكنه أن يُساهم في الانفتاح الديني، واحترام فكر الآخر من موقع الحوار العقلاني، وفي الانطلاق على أرضٍ مشتركة يُساهم فيها كلّ من موقعه في تجلّي القيم الدينيّة الأخلاقيّة في سبيل رفعة الإنسان.

فهرس

المطبعة البولسية
جونيه - لبنان
هاتف: ٠٩/٩١٢٥٩٣ - ٠٣/٣٥٧٣٥٣
isppress@inco.com.lb

في مجتمع متعدّد مثل لبنان، يجب أن تضمن المواطنة المسؤولة والفاعلة التماسك الاجتماعي وتعزّز حيويّة المجتمع المدني وعمليّة بناء السلم الأهلي. كما أنّه عليها أن تيّسر المبادلات الثقافية وازدهار القدرات الإبداعيّة التي تغذّي الحياة العامّة. تقتضي هذه المقاربة عدم الفصل تربويّاً بين التعدديّة الثقافيّة والدينيّة من جهة والمواطنة والأخلاق المدنيّة من جهة أخرى. والمقصود طبعاً ألا تبتلع الهويّات الطائفيّة الخاصة الشخصيّة المواطنيّة لدى التلامذة، بل على العكس، انطلاقاً من التربية على المواطنة، أن يجد التلميذ في ذاته وشخصيّته مساحة حاضنة للخصوصيّة الثقافيّة التي يمثّل ولخصوصيّات الآخرين أيضاً، بحيث يتدرّب على اكتشافها واحترامها وتقديرها كجزء من ثقافته الوطنيّة العامة.

لذلك يأتي هذا الكتاب في سياق ورشة مستمرّة ومستدامة أطلقتها مؤسّسة أديان بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي والمركز التربوي للبحوث والإنماء والمؤسّسات التربويّة الخاصة والأكاديميّين والباحثين والمرجعيّات المعنيّة من المجتمع المدني والمؤسّسات الدينيّة، ويحتوي على مقاربات متعدّدة لمسألة التربية على العيش المشترك، قُدِّمت ضمن ندوات ومؤتمرات عُقدت لهذه الغاية. لذلك يؤسِّس هذا الكتاب بمضمونه لعمليّة بلورة السياسات التربويّة المنوط بها المساهمة في بناء المواطن الصالح والمسؤول وتحرير لبنان من أزمته الثقافيّة الناتجة من تفشّي الذهنيّة الطائفيّة.

فادي ضو: كاهن ماروني، أستاذ جامعي في اللاهوت والفلسفة السياسيّة. له عدة مؤلفات في لاهوت التعدديّة والحوار وعلاقة الدين والسياسة. وهو حالياً رئيس مؤسّسة أديان ومديرها العام.

صورة الغلاف: رسم هذه اللوحة الفنان بيكاسو في تموز ١٩٦١، تحت عنوان: "حلقة الشباب".

منشورات

المكتبة البولسيّة: جونية – لبنان، ص.ب. ١٢٥ – هاتف: ٠٩ /٩١١٥٦١ – ٠٩ /٩٣٢٠٥٢ – فاكس: ٠٩/٦٤٣٨٨٦

مؤسّسة أديان: بيروت – لبنان، ص.ب. ١١٦ – ٥٣٠٣ – هاتف: ٠١ / ٣٩٣٢١١

www.adyanvillage.net - contact@adyanvillage.net